



Universitat de Lleida

## Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional

Georgina París Mañas

Dipòsit Legal: L.152-2015

<http://hdl.handle.net/10803/285529>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

El **formador de la FPE** se encarga del diseño metodológico y didáctico de los programas formativos prediseñados por el gestor de la formación. Su nivel de diseño es de mayor concreción y abarca desde el desarrollo de contenidos, objetivos, competencias hasta la organización de las actividades de enseñanza/aprendizaje (temporalización, recursos, etc.), la elección de las estrategia metodológicas acordes a las características de los participantes, y la tipología de acción formativa (a distancia, presencial o semipresencial).

Otra de sus funciones claves es la implementación de la formación. Ser experto en la materia a impartir, conocer las características de la población a la cual se dirige su actividad docente, facilitar el proceso de aprendizaje, organizar el entorno formativo, aplicar las estrategias de enseñanza y aprendizaje determinadas para favorecer las condiciones óptimas de aprendizaje, supervisar el proceso de aprendizaje y hacer frente a posibles obstáculos o problemas son actividades profesionales que configuran la presente función profesional.

Por último, aunque no menos importante, encontramos la función evaluación de la formación. En esta, nuevamente, encontramos una yuxtaposición. Por un lado, se evalúa el proceso formativo (diseño del currículum formativo, nivel de alcance de los objetivos, funcionalidad de la metodología, contenidos, temporalidad, estrategias e instrumentos utilizados, etc.). Por otro lado, se evalúa la calidad de la formación (se evalúa al profesorado y/o profesionales que implementan formación, el plan o programa de formación en relación con sus objetivos de alcance, etc.). Y por último, el nivel de impacto y transferencia de la formación respecto las necesidades.

*Tabla 41 Funciones y actividades profesionales de los formadores*

<b>Función:</b> Diseñar, programar y desarrollar programas de formación para el empleo	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Diseñar y programar los currículums formativos (objetivos, contenidos, competencias, metodología, modalidades de formación, recursos, medios, procesos evaluativos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y desarrollar metodologías, estrategias didácticas, actividades y situaciones de aprendizaje para la formación adaptadas al colectivo</li> <li>• Planificar los cursos coordinándose con los otros profesionales</li> <li>• Organizar y gestionar actividades de enseñanza/aprendizaje (temporalización, recursos, etc.)</li> <li>• Vincular la acción formativa a la realidad laboral: formación vinculada a un perfil profesional.</li> <li>• Analizar las características de los participantes y grupos de formación.</li> <li>• Adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en función de las características de las poblaciones sobre las cuales se intervendrá.</li> <li>• Vincular los contenidos formativos al mercado de trabajo para facilitar el desempeño y la adquisición de competencias.</li> </ul>

Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalizar la formación, atendiendo a las necesidades de cada individuo que demanda formación y aplicando planes personales</li> <li>• Elaborar la documentación profesional para el curso formativo</li> <li>• Detectar los niveles de adquisición de conocimiento y competencias de los profesionales para ajustar el plan formativo</li> <li>• Diseñar actividades de aprendizaje que propicien experiencias laborales concretas o simuladas</li> <li>• Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando técnicas y estrategias de programación didáctica.</li> <li>• Elaborar y localizar recursos formativos para dar respuesta a una demanda particular de cada sujeto</li> </ul>
Diseñar y administrar entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar y administrar Entornos Personales de Aprendizaje</li> <li>• Diseñar y elaborar contenidos, actividades, materiales y/o recursos de los cursos para su impartición a distancia/semipresencial</li> <li>• Organizar y gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por TIC</li> <li>• Seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de cada alumno</li> <li>• Resolver los problemas de acceso y uso de la plataforma de formación en red, entre otros.</li> <li>• Crear recursos per a la formación online (ej. simuladores, clips de vídeo digital, etc.)</li> <li>• Crear unidades de apoyo al desarrollo de materiales para la formación online</li> <li>• Dinamizar comunidades virtual y formación e-learning.</li> <li>• Proporcionar apoyo tecnológico a cualquier profesional implicado en el proceso de formación</li> </ul>
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/ innovación en el contexto de la formación para el trabajo como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar objetivos de investigación para la mejora e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Elaborar e implementar proyectos sobre la relación formación versus impacto y transferibilidad en el contexto laboral</li> <li>• Analizar e interpretar los datos que ofrecen los entornos de la formación</li> <li>• Actualizar a través del intercambio de experiencias profesional en redes sociales/digitales, asociaciones, jornadas y/o congresos, etc.</li> <li>• Incorporar las últimas aportaciones científicas sobre la formación para el empleo</li> <li>• Divulgar y difundir las innovaciones incorporadas y funcionales de la formación para el empleo</li> <li>• Redactar proyectos de investigación y buscar su financiación</li> <li>• Promocionar y presentar los resultados de las evaluaciones y de los estudios</li> </ul>
<b>Función:</b> Implementar la formación/ docencia	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Impartir la docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar acciones formativas para la promoción de competencias y así promover la empleabilidad de los profesionales, atendiendo a las necesidades de cada individuo que demanda formación y aplicando planes personales</li> <li>• Tener pericia en la materia a impartir (ej. Informática, lengua inglesa, etc.)</li> <li>• Aplicar estrategias psicopedagógicas y metodologías didácticas en función de las características de la población a la cual se dirige su actividad docente.</li> <li>• Facilitar el proceso de aprendizaje, organizar el entorno formativo y adecuar los contenidos</li> <li>• Aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje destinadas a la población adulta en necesidad de formación.</li> <li>• Gestionar procesos de enseñanza aprendizaje y de interacción didáctica, favoreciendo un correcto clima en el aula</li> <li>• Crear las condiciones óptimas de aprendizaje, vinculando la formación con los procesos productivos</li> <li>• Impartir los contenidos formativos de la especialidad, utilizando técnicas, recursos, estrategias y materiales que fomenten el aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo, utilizando metodologías activas.</li> <li>• Distribuir el tiempo de cada curso para facilitar su desarrollo, seguimiento y evaluación del alumno</li> </ul>
Asesorar a los participantes en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar al alumnado/trabajadores.</li> <li>• Anticipar las situaciones “críticas” del aprendizaje y búsqueda de soluciones y alternativas</li> <li>• Supervisar el proceso de aprendizaje, seguimiento de la acción formativa, y comprobación de resultados del profesional formado</li> <li>• Tutorizar, supervisar y acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos</li> </ul>
Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los profesionales implicados en la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solucionar problemas y proporcionar alternativas frente a dificultades tecnológicas</li> <li>• Asesorar y proporcionar apoyo técnico y tecnológico a los alumnos/profesionales implicados en formación mediada por ordenador para el cumplimiento de los objetivos/metas</li> </ul>
<b>Función:</b> Evaluar el proceso formativo	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Evaluar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el diseño del currículum formativo y su implementación (objetivos a alcanzar, metodología, contenidos, temporalidad, etc.)</li> <li>• Evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje implementados en las diferentes acciones formativas</li> <li>• Evaluar el proceso formativo a través del uso de las TIC</li> <li>• Supervisar la actividad desarrollada por el usuario</li> <li>• Evaluar las competencias profesionales adquiridas por los usuarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Evaluar la acción formativa, concretamente del proceso de enseñanza/aprendizaje, de los recursos y de la metodología y estrategias didácticas y pedagógicas</li> <li>• Dominar en profundidad la acción formativa para poder establecer un proceso de evidencias sobre las competencias adquiridas fruto de la formación</li> <li>• Elaborar los informes de cada candidato que sirvan para valorar su nivel de suficiencia</li> <li>• Analizar el nivel competencial alcanzado por los alumnos, aplicando las pruebas de evaluación oportunas en función del momento de la evaluación.</li> <li>• Evaluar el ritmo y los progresos individuales en el aprendizaje.</li> <li>• Comparar las competencias profesionales iniciales aportadas por el candidato y las adquiridas tras la formación</li> </ul>
Evaluar la calidad de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar al profesorado y/o profesionales que implementan formación</li> <li>• Formular indicadores de seguimiento acordes con los objetivos/competencias del plan o programa de formación.</li> <li>• Evaluar los recursos materiales, humanos, económicos y de infraestructura involucrados en las actividades formativas</li> <li>• Evaluar la calidad de la formación impartida en base a los estándares de calidad en formación y evaluarlos con el propósito de introducir mejoras e innovaciones.</li> <li>• Evaluar las normas y procedimientos generales de atención al usuario, y los criterios de calidad del proceso.</li> <li>• Aplicar procesos de evaluación para evaluar la calidad de la formación para el empleo</li> </ul>
Certificar y acreditar oficialmente la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homologar la formación que se imparte a través de títulos oficiales como los certificados de profesionalidad.</li> <li>• Reconocer la experiencia laboral</li> <li>• Acreditar y evidenciar las nuevas competencias específicas y transversales de los profesionales formados</li> </ul>

El **perfil orientador** atesora dos funciones claves. La primera de ellas se refiere a la orientación profesional concebida como la ayuda y asesoramiento para que los individuos, tanto trabajadores como desocupados, incrementen sus posibilidades de empleabilidad en el mercado de trabajo; y la segunda, hace mención a la tutoría y seguimiento en los procesos de aprendizaje que se encarga de asesorar en los procesos formativos, guiar en la puesta en práctica de itinerarios personales y profesionales de inserción y desarrollo profesional y supervisar los procesos de aprendizaje dentro de la empresa.

Tabla 42 Funciones y actividades profesionales de los orientadores

<b>Función:</b> Diseñar y aplicar procesos de orientación profesional para el empleo	
<b>Actividades profesionales</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar técnicas de orientación profesional para la exploración del mundo del trabajo, y también, de uno mismo con el fin de encontrar empleo</li> <li>• Ofrecer fuentes, contactos e información para incorporarse al mercado laboral.</li> <li>• Establecer un plan de acción individualizado (con cada individuo) para alcanzar sus objetivos profesionales/ personales</li> <li>• Ayudar a determinar las competencias profesionales (específicas y transversales) del individuo</li> <li>• Analizar las características y perfiles de los participantes para adecuar las técnicas de orientación profesional</li> <li>• Ofrecer oportunidades de aprendizaje alternativas (formación dual, formación en alternancia, formación a distancia, etc.) que permitan el desarrollo profesional del individuo</li> <li>• Tutorizar, ayudar a recopilar y gestionar las competencias personales y profesionales</li> <li>• Dialogar, escuchar, atender, entrevistar y orientar en la carrera profesional</li> <li>• Utilizar técnicas, estrategias y recursos para la orientación</li> </ul>
<b>Función:</b> Tutorizar y acompañar los procesos formativos	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Asesorar en los procesos formativos y guiar en la puesta en práctica de itinerarios personales y profesionales de inserción y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar en la búsqueda de autoconfianza, en la reducción de incertidumbres, en la aclaración dudas y confusiones para situar y poner al individuo en posición de elegir de forma razonada opciones de formación y desarrollo personal</li> <li>• Conocer e identificar los elementos y factores que intervienen en el desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales</li> <li>• Analizar sobre empleabilidad, opciones de empleo y procesos de inserción profesional</li> <li>• Conocer los procesos de transición y utilizarlos para potenciar el desarrollo personal y profesional</li> <li>• Establecer y poner en marcha el proceso de atención e intervención al usuario, la cualificación y la promoción profesional</li> <li>• Informar sobre los procesos de acreditación de competencias</li> <li>• Ayudar a valorar las oportunidades del contexto profesional</li> <li>• Apoyar en la toma de decisiones profesionales</li> <li>• Orientar sobre las competencias y aprendizajes de las personas implicadas en la formación</li> </ul>

---

Supervisar los procesos de aprendizaje dentro de la empresa

- Redefinir y adecuar los perfiles profesionales y sus respectivas competencias a las necesidades actuales de la empresa/contexto
  - Ayudar en el desarrollo de la práctica profesional en el contexto de trabajo
  - Interactuar con los individuos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la empresa
  - Acoger al individuo en la organización de trabajo y facilitar su adaptación dentro de la empresa
  - Asesorar al individuo sobre las competencias profesionales movilizadas en el campo de trabajo
  - Asesorar y supervisar el proceso de aprendizaje del individuo
  - Transmitir las reglas, las normas del buen hacer y los valores ligados a la profesionalidad del campo profesional
  - Enseñar al usuario a realizar las actividades propias del oficio
  - Dirigir el proceso formativo del individuo buscando su formación y socialización, siendo intermediario entre la empresa y el entorno formativo
  - Ofrecer feedback en tiempo real para el desempeño de tareas en el lugar de trabajo
  - Decidir y elaborar, en su caso, las evaluaciones que evidencien el progreso del individuo en la empresa
  - Presentar al individuo a los compañeros de la empresa
  - Informar de los procesos de calidad que están implantados en la empresa
  - Distribuir adecuadamente el tiempo de formación y los recursos, tanto humanos como materiales, para alcanzar los objetivos de aprendizaje dentro de la empresa
-

### 5.2.3.4 Competencias transversales

Sobre las competencias transversales los expertos consideran que las más pertinentes e importantes para los profesionales de la formación para el empleo son: **adaptación al cambio y flexibilidad, aprendizaje continuo, compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético, habilidades sociales, personales y relacionales, motivación profesional, proactividad, iniciativa y autonomía, reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, trabajo en equipo y visión global del contexto.**

Tabla 43 Valoración de los expertos sobre los Competencias Transversales

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Pertinencia		Importancia	
	$\bar{X}$	S.	$\bar{X}$	S.
1. Adaptación al cambio y flexibilidad	3,85	,358	3,68	,471
2. Aprendizaje continuo	3,88	,331	3,85	,422
3. Autocrítica de la formación profesional	3,54	,636	3,46	,711
4. Bienestar Profesional	3,32	,650	3,34	,656
5. Competencia digital	3,61	,542	3,49	,553
6. Competencia lingüística, comunicación y bilingüismo	3,56	,634	3,41	,805
7. Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético	3,76	,435	3,78	,419
8. Coordinación interna y externa entre los diferentes perfiles profesionales	3,59	,631	3,49	,675
9. Espíritu emprendedor	3,51	,597	3,34	,728
10. Habilidades sociales, personales y relacionales	3,85	,358	3,80	,401
11. Heterogeneidad, diversidad intercultural y sensibilidad por la igualdad de oportunidades	3,34	,656	3,34	,617
12. Innovación e investigación	3,44	,634	3,46	,596
13. Liderazgo	3,41	,706	3,24	,699
14. Motivación Profesional	3,80	,401	3,63	,662
15. Negociación y Resolución de conflictos	3,56	,550	3,51	,637
16. Organización, planificación, gestión del tiempo y recursos	3,76	,435	3,73	,501
17. Orientación al logro, <i>coaching</i> y <i>mentoring</i>	3,41	,591	3,34	,693
18. Proactividad, iniciativa y autonomía	3,80	,401	3,68	,471
19. Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis	3,71	,512	3,66	,530
20. Trabajo en equipo	3,73	,449	3,66	,575
21. Visión global del contexto	3,71	,461	3,76	,435

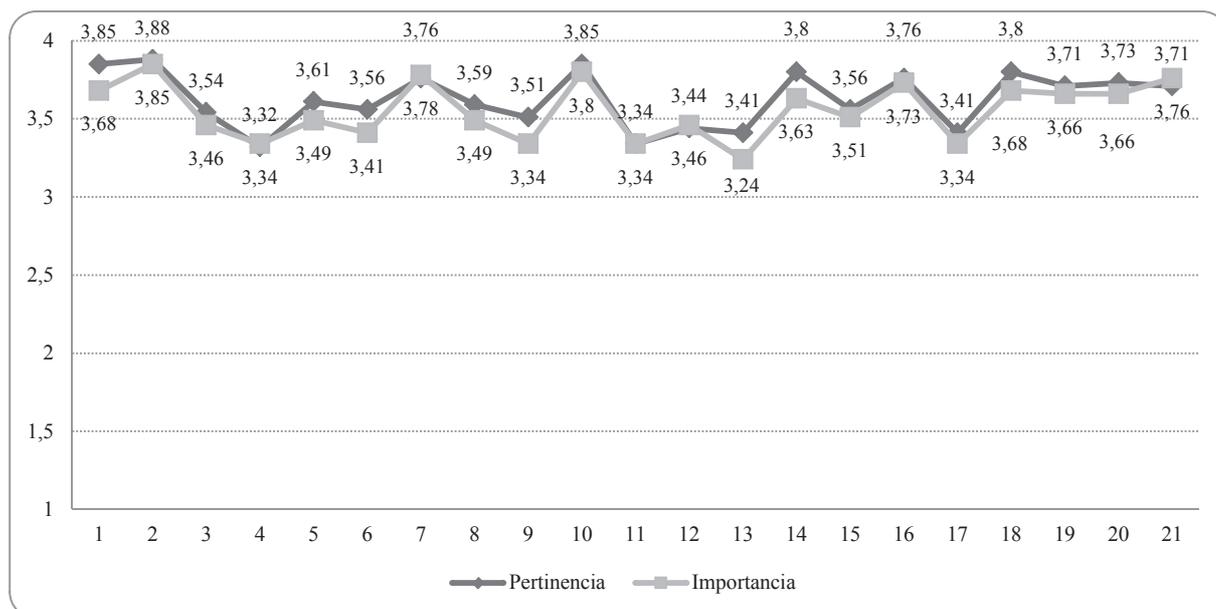


Gráfico 31 Competencias Transversales

### 5.2.3.5 Afectaciones causadas por las transformaciones estructurales del contexto que sufrirán los profesionales de la FPE

Los profesionales de la formación para el empleo verán su profesión afectada principalmente porque el contexto es excesivamente dinámico y deben **ofrecer formaciones adaptadas a las necesidades del mercado vigente**. También, las **inclemencias económicas, la precariedad general de su profesión, los recortes sustancial en las políticas activas de empleo, así como la emergencia de nuevos sectores productivos** plantean nuevos cambios en el formato de la formación. En cuanto al rol y el desempeño de los profesionales de la FPE **nacen nuevos perfiles, así como competencias y funciones profesionales** que exigen prácticas profesionales y acciones formativas de **mayor calidad**.; además de la presencia de **modelos de formación abiertos, flexibles y alternativos** a la formación estándar como: la incursión tecnológica en la FPE y modalidades de formación en alternancia y dual.

Tabla 44 Valoración de los expertos sobre los afectación que sufrirán los profesionales

AFECTACIONES SUFRIDAS POR LOS PROFESIONALES		$\bar{X}$	S.
Socio-Económicos	1. Aflora el eterno dilema la formación como gasto o inversión	2,95	,835
	2. Los cambios económicos están aumentando la desconfianza, una disminución de la autoestima y mayor opacidad sobre el futuro del colectivo	3,20	,813
	3. Los movimientos migratorios, especialmente económicos, están creando contextos sociales y económicos heterogéneos, plurales y multirraciales lo que acrecentará los problemas de comunicación.	2,80	,679
	4. Mercados laborales y económicos en transición con otras reglas y modos de funcionamiento respecto del pasado	3,46	,596
	5. Los profesionales de la formación para el empleo deberán, estar pendientes de la evolución de la sociedad y ofrecer formaciones adaptadas a sus necesidades.	3,80	,459
Roles profesionales	6. Cambio en la orientación profesional debido a las nuevas necesidades formativas de las organizaciones y a las inclemencias económicas.	3,54	,552
	7. El profesional de la FPE ya no es un mero transmisor de conocimiento, sino que tenderá a ser especialmente tutor, orientador, programador y evaluador	3,71	,602
	8. Nuevos y emergentes perfiles profesionales	3,46	,596
	9. Mayor protagonismo de los profesionales de la FPE, debido a la alta tasa de paro, a la necesidad de mejora y adquirir nuevas competencias profesionales.	3,39	,666
	10. Temporalidad/precariedad de los empleos	3,59	,670
	11. Búsqueda de nuevos sectores productivos	3,90	2,956
	12. Se reforzará la figura emergente de los evaluadores de las competencias profesionales, sobretudo en el reconocimiento de la experiencia profesional (PEAC), de acuerdo con el RD 1224/2009.	3,46	,745
	13. Ampliar el campo de actuación profesional y abriendo nuevas oportunidades de ocupación en el sector de la formación para el empleo.	3,44	,634
Contextuales	14. La organización que gestione mejor la comunicación entre gerencia y trabajadores, podrá mantener un clima laboral más favorable y con ello el rendimiento de sus trabajadores.	3,22	,791
	15. El clima de trabajo deberá cuidarse más, ya que la bajada de sueldo de los profesionales de la FPE afectará al personal y a sus actividades.	3,37	,698
	16. Nueva cultura de la formación profesional para el empleo, se precisa de una mirada trans/internacional	3,34	,728
	17. Redes reducidas de autoridad, mayor trabajo en equipo	3,34	,693
	18. Se optará por un liderazgo compartido, lo que comportará un liderazgo personal y con ello que las personas sean proactivas.	3,34	,728
	19. Se optará por una innovación continua, esto hará que las organizaciones más innovadoras y en donde el personal colabore podrán mantenerse.	3,46	,711
	20. Recorte sustancial en las políticas activas de empleo	3,61	,542

AFECTACIONES SUFRIDAS POR LOS PROFESIONALES		$\bar{X}$	s.
Desempeño profesional	21. Detrimiento de la formación continua a favor de la formación para el empleo “estandarizada” en certificados de profesionalidad	3,12	,980
	22. Exigiendo prácticas profesionales y acciones formativas de mayor calidad.	3,56	,550
	23. Focalizando las actuaciones en los jóvenes que no han tenido acceso a una primera ocupación y en los parados de larga duración.	3,25	,670
	24. Incrementando las actuaciones profesionales en entornos telemáticos de modo que se rompa con la dependencia y costes que supone la formación presencial.	3,44	,673
	25. Presencia de modelos de formación abiertos, flexibles, alternativos al estándar curso de formación	3,63	,581
	26. Mayor autonomía y capacidad de iniciativa de las personas que necesitan formación	3,34	,656
	27. Mayor reflexión sobre la práctica profesional de los agentes de la FPE	3,32	,650
	28. Mejora de las capacidades de autoempleo e inserción laboral de los desempleados	3,32	,650
Tecnológicos	29. Las TIC traerán nuevos escenarios formativos más flexibles, individualizados, personalizados, activos, colaborativos, dinámicos y con frecuencia deslocalizados.	3,54	,674

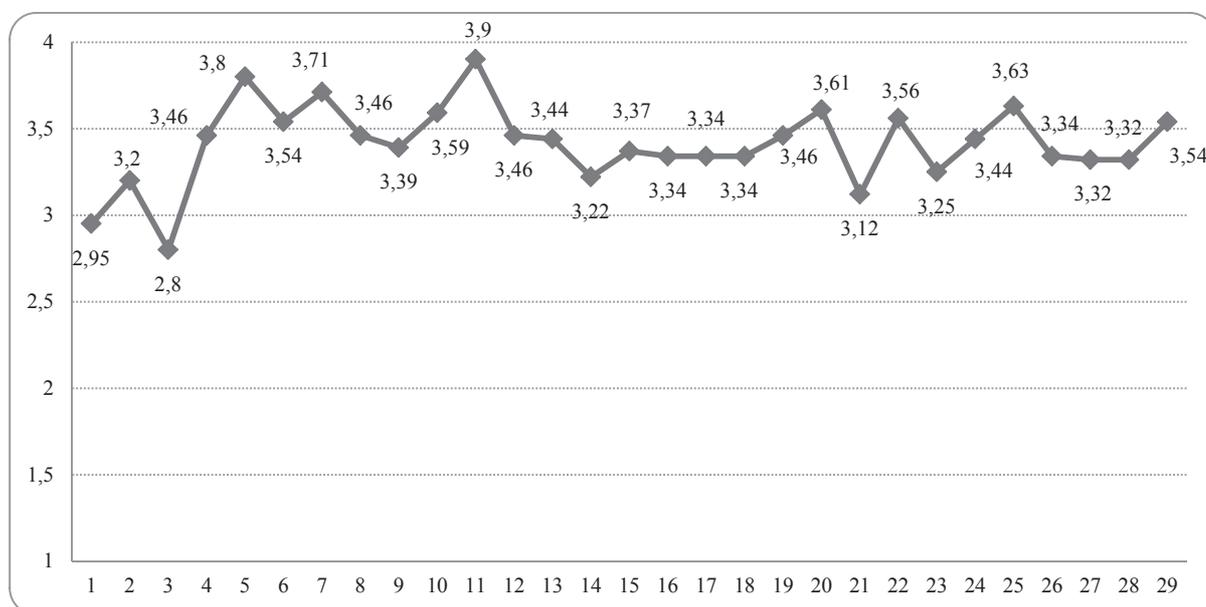


Gráfico 32 Afectaciones que sufrirán los profesionales

### 5.2.3.6 Necesidades formativas de los profesionales de la FPE

Los expertos apuntan que los aspectos prioritarios en que deberían formarse los profesionales de la FPE son: la aplicación de **las nuevas tecnologías en la formación** para el empleo (tanto en el plano de la administración como en el plano de la docencia), las **competencias transversales**: liderazgo, negociación, persuasión, empatía, trabajo en equipo, etc., las nuevas **competencias profesionales** (al menos) reflejadas en el Certificado de Profesionalidad de Docencia para el Empleo, en el **conocimiento y análisis del mercado de trabajo** local, regional y nacional; y **la visión de futuro sobre el mismo** (a corto, medio y largo plazo), en la **consulta y análisis de las últimas tendencias**, investigaciones e innovaciones **vinculadas a la formación continua**, en la **didáctica y pedagogía como nuevas maneras y vías de facilitar e impartir la formación**, en la **integración de la experiencia profesional en el proceso formativo y visualizar el impacto de la formación en el trabajo**, en las nuevas modalidades de **formación dual o en alternancia**; y por último, en el **reconocimiento, acreditación y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida**, sea cual fuere su vehiculación, formal o no formal.

Tabla 45 Valoración de los expertos sobre las necesidades formativas de los profesionales de la FPE

NECESIDADES FORMATIVAS		$\bar{X}$	s.
Competencias Profesionales	1. Adaptabilidad a las nuevas realidades ligadas al empleo: Adaptaciones a los cambios económicos/empresariales para mayor productividad	3,41	,670
	2. Comunicación	3,39	,628
	3. Aplicación de las nuevas tecnologías en la formación para el empleo (tanto en el plano de la administración como en el plano de la docencia)	3,68	,521
	4. Competencias transversales: liderazgo, negociación, persuasión, empatía, trabajo en equipo, etc.	3,68	,521
	5. Conocimiento, síntesis, creatividad e innovación del mercado de trabajo local, regional y nacional; y visión de futuro (a corto, medio y largo plazo).	3,54	,596
	6. Consulta y análisis de las últimas tendencias, investigaciones e innovaciones vinculadas a la formación continua	3,56	,550
	7. Dominio de una segunda lengua: Bilingüismo	3,29	,680
	8. Emprendimiento o espíritu emprendedor	3,34	,656
	9. Formarse en las competencias profesionales (al menos) reflejadas en el Certificado de Profesionalidad de Docencia para el Empleo.	3,59	,499
	10. Didáctica y pedagógica: nuevas maneras y vías de facilitar e impartir la formación.	3,66	,530

NECESIDADES FORMATIVAS		$\bar{X}$	s.
Competencias Profesionales	11. Orientación profesional.	3,39	,703
	12. Trabajo en equipo o colaborativo	3,39	,703
	13. Herramientas para la gestión y el desarrollo de proyectos	3,29	,814
Transferencia de la formación al campo laboral	14. El componente experiencial, práctico, dialógico debe configurar la dinámica formativa de estos profesionales. (“ <i>peer learning</i> ” - <i>aprendizaje entre iguales</i> -)	3,44	,502
	15. Integración de la experiencia profesional en el proceso formativo y visualizar el impacto de la formación en el trabajo.	3,61	,494
	16. Mecanismos y métodos apropiados para identificar las “oportunidades de aprendizaje” en el contexto del mercado de trabajo	3,41	,631
Modelos y/o modalidades formativas	17. Movilidad transnacional, comparación y equivalencia entre cualificaciones de distintos países y/o sistemas de formación	3,17	,771
	18. Apertura a modo de <i>benchmarking</i> , <i>peer learning</i> y/o programas <i>compartidos</i> a otros sistemas; es necesaria la cooperación internacional entre profesionales	3,37	,662
	19. Formación dual o en alternancia	3,56	,594
	20. Reconocimiento y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida, sea cual fuere su vehiculación, formal o no formal.	3,63	,488
Contextuales	21. Gestión del cambio de las organizaciones.	3,39	,703
	22. Legislación para dominar la normativa vigente y conocer los cambios legislativos que afecten al desarrollo de su profesión.	3,24	,663
	23. Pedagogía Organizacional	3,29	,716

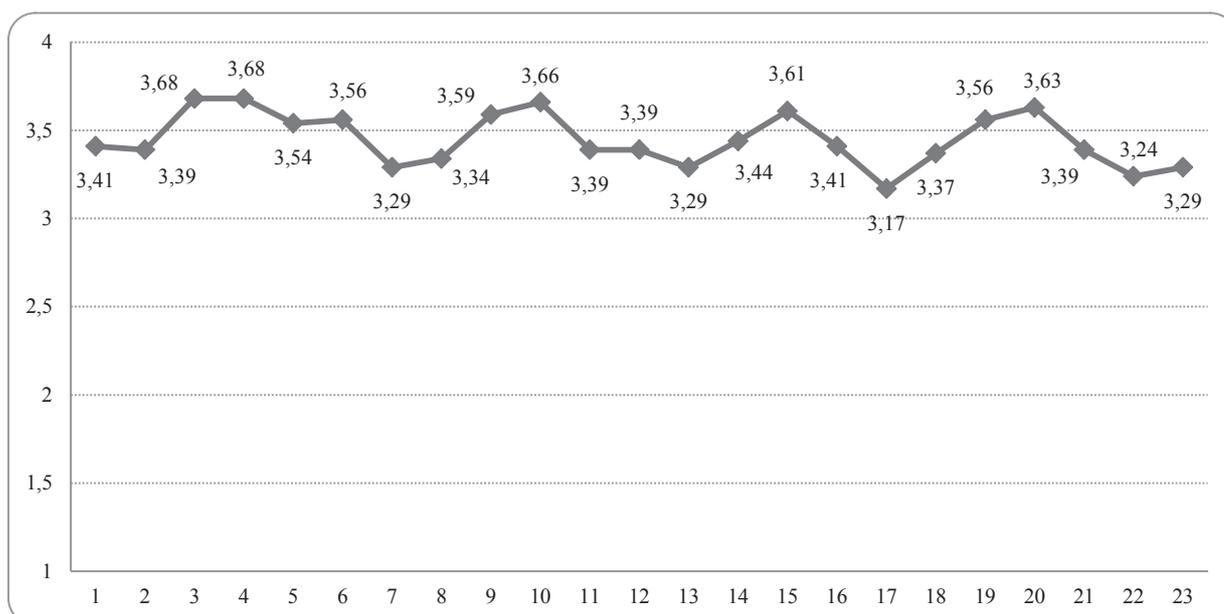


Gráfico 33 Necesidades formativas

### 5.2.3.7 Potencialidades de los profesionales de la FPE

Aunque todas las potencialidades han sido valoradas con un alto acuerdo por parte de los expertos las más relevantes son: el **alto compromiso y responsabilidad social/profesional**, el **aprendizaje colaborativo a través de las nuevas tecnologías**, internet y redes sociales, la **capacidad creativa** y curiosidad intelectual, la capacidad para **aprender de su propia experiencia e interacción** con iguales/alumnos/subordinados, la **mejora de las competencias pedagógicas**, que hasta el momento, había formadores que no tenían; **ofrecer formación de calidad**, y mantener un **pensamiento positivo, divergente y crítico**, es decir un profesional flexible y polivalente, y con **apertura a la movilidad laboral y formativa**.

Tabla 46 Valoración de los expertos sobre los potencialidades

POTENCIALIDADES	$\bar{X}$	S.
1. Actitud democrática, comunicativa, colaborativa y participativa	3,41	,741
2. Alta implicación con su profesión, con una gran carga vocacional.	3,49	,675
3. Alto compromiso y responsabilidad social/profesional.	3,54	,636
4. Aprendizaje colaborativo a través de las nuevas tecnologías, internet y redes sociales.	3,66	,480
5. Bilingüismo	3,34	,762
6. Capacidad creativa y curiosidad intelectual.	3,54	,505
7. Capacidad para aprender de su propia experiencia e interacción con iguales/alumnos/subordinados.	3,68	,471
8. Mayor cualificación profesional en el entorno europeo y el propósito de alcanzar una sociedad del conocimiento en el conjunto de UE	3,32	,756
9. Los profesionales de la formación son agentes de cambio, dinamizadores a escala local y regional de iniciativas de formación	3,34	,656
10. Mayor abanico de posibilidades, libertad y autonomía para aplicar nuevos procedimientos/herramientas.	3,22	,690
11. Mayor protagonismo y prestigio social.	3,00	,775
12. Mejora de la capacidad de inserción de colectivos complejos y estímulo del autoempleo.	3,32	,650
13. Mejora de la motivación desde las entidades y por tanto del potencial humano y la productividad.	3,29	,602
14. Mejora de las competencias pedagógicas, que hasta el momento, había formadores que no tenían.	3,63	,536
15. Equiparar los de acreditación y homologación de competencias a escala nacional/europea para los profesionales de la FPE	3,46	,711
16. Ofrecer formación de calidad.	3,73	,449
17. Oportunidades continuas al haber un cambio tan rápido y continuado en la sociedad.	3,20	,715
18. Pensamiento positivo, divergente y crítico. Profesional flexible y polivalente, y con apertura, movilidad laboral y formativa	3,59	,631
19. Redefinición del papel de estos profesionales, surgimiento de perfiles emergentes y	3,41	,547

POTENCIALIDADES	$\bar{X}$	S.
desarrollo de un marco de competencias para estos		
20. Profesionalización más clara y especialización de los papeles de los profesionales de la FPE	3,46	,596

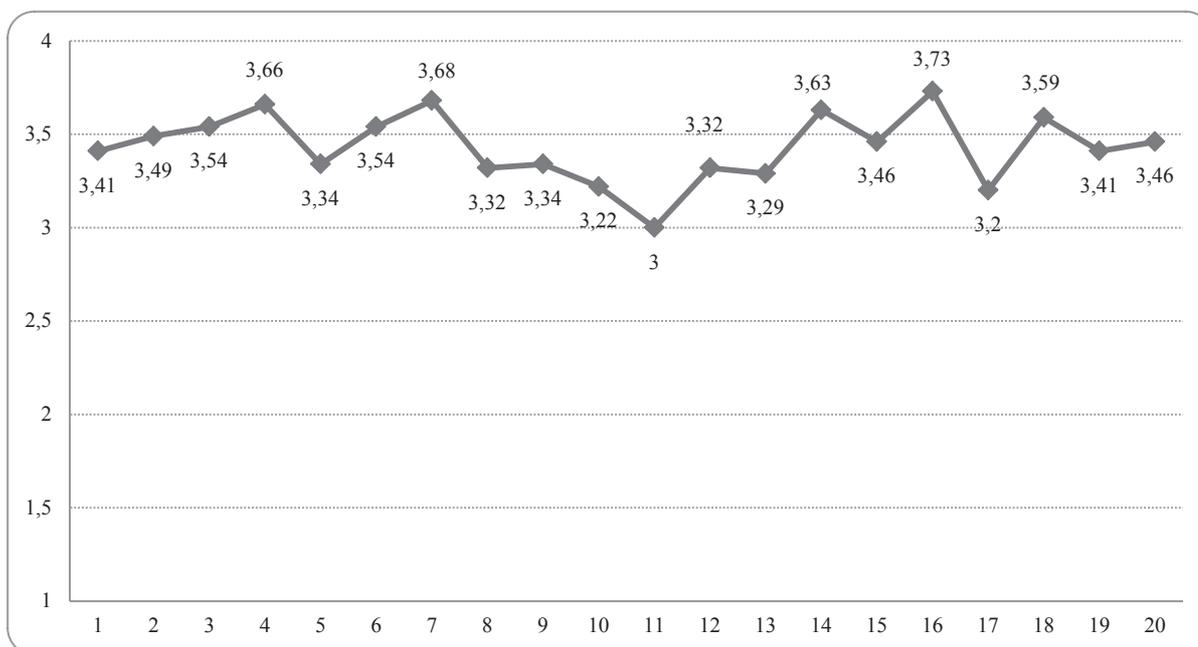


Gráfico 34 Potencialidades

### 5.2.3.8 Limitaciones de los profesionales de la FPE

Las principales limitaciones a las que se enfrentan los profesionales de la FPE son: la **carencia de competencias transversales** como la autoevaluación, la autocrítica, el trabajo en equipo, la coordinación con equipos y la capacidad de anticipación a los problemas; la **falta de experiencia profesional**; la **estacionalidad**: la formación subvencionada y/o bonificada requiere de una convocatoria previa; la **excesiva burocratización en los procesos** formativos; la **falta de autonomía en el trabajo** diario (*la estructura jerárquica de la entidad no la permite ni tampoco la fomenta*); la **incertidumbre sobre el futuro de la financiación** de la formación para el empleo y sus modalidades de impartición y de recursos humanos y técnicos; las **limitaciones presupuestarias y económicas**; un **mercado de la formación “saturado”** con un alto grado de concurrencia, aunque **carente en calidad**; la inseguridad respecto del futuro, una profesión afectada por las discontinuidades, incertidumbres, **falta de profesionalidad, etc.**, que han desembocado en la anomia o el *burn out*, o en el **abandono de la carrera profesional**; y finalmente, la **movilidad laboral**.

Tabla 47 Valoración de los expertos sobre las Limitaciones

LIMITACIONES	$\bar{X}$	S.
1. Falta de adaptación al nuevo entorno profesional	2,98	,987
2. Baja coordinación/colaboración con el equipo interdisciplinar docente/técnico.	2,98	1,037
3. Baja participación en intercambios profesionales y asistencias técnicas a congresos, seminarios, jornadas, grupos de calidad, etc.	2,90	,944
4. Carencia de competencias como la autoevaluación, autocrítica, trabajo en equipo, coordinación con equipos y anticipación a los problemas	2,93	1,010
5. Falta de experiencia sobre el campo/área/cualificación profesional en la que trabaja	3,51	4,822
6. Diferencias según posición en condiciones laborales, salario/remuneración, estabilidad/inestabilidad, con un alto coeficiente de precariedad.	3,61	3,040
7. Dificultad de convencer de la necesidad de cambio y adaptación constante	2,93	,905
8. Dificultades en el dominio y actualización de las nuevas tecnologías o TIC.	2,68	1,011
9. Dificultades en el dominio y actualización de los contenidos didácticos de las acciones formativas, que pueden producir al inicio inseguridades/rechazos.	2,73	,895
10. Escasa homologación del profesorado de formación para el empleo.	2,80	,901
11. Estacionalidad: la formación subvencionada y/o bonificada requiere de una convocatoria previa.	3,15	,882
12. Excesiva burocratización en los procesos formativos	3,34	,883
13. Falta de autonomía en el trabajo diario (la estructura jerárquica de la entidad no la permite/fomenta).	3,12	,842
14. Falta de experiencia en aplicar con éxito nuevos métodos didácticos y técnicas de estudio/grupales.	2,88	,927
15. Falta de interés o poca motivación por los cambios sociales/educativos/económicos	2,76	,994
16. Falta de tiempo.	2,93	,877
17. Falta de un clima de trabajo favorable, que facilite una comunicación abierta.	2,80	,872
18. Identidad profesional dañada y no reconocida.	2,88	,954
19. Incertidumbres sobre el futuro de la financiación de la formación para el empleo y sus modalidades de impartición y de recursos humanos y técnicos.	3,37	,698
20. Limitaciones presupuestarias y económicas.	3,54	,596
21. Mercado de la formación “saturado” con un alto grado de concurrencia, aunque carente en calidad	3,17	,803
22. Perspectiva/horizonte temporal limitado al presente, inseguridad respecto del futuro.	3,15	,760
23. Posición laboral afectada por discontinuidades, incertidumbres, falta de profesionalidad, etc., que han desembocado en la anomia o el <i>burn out</i> , o en el abandono de la carrera profesional	3,20	,749
24. Movilidad laboral	3,12	,872

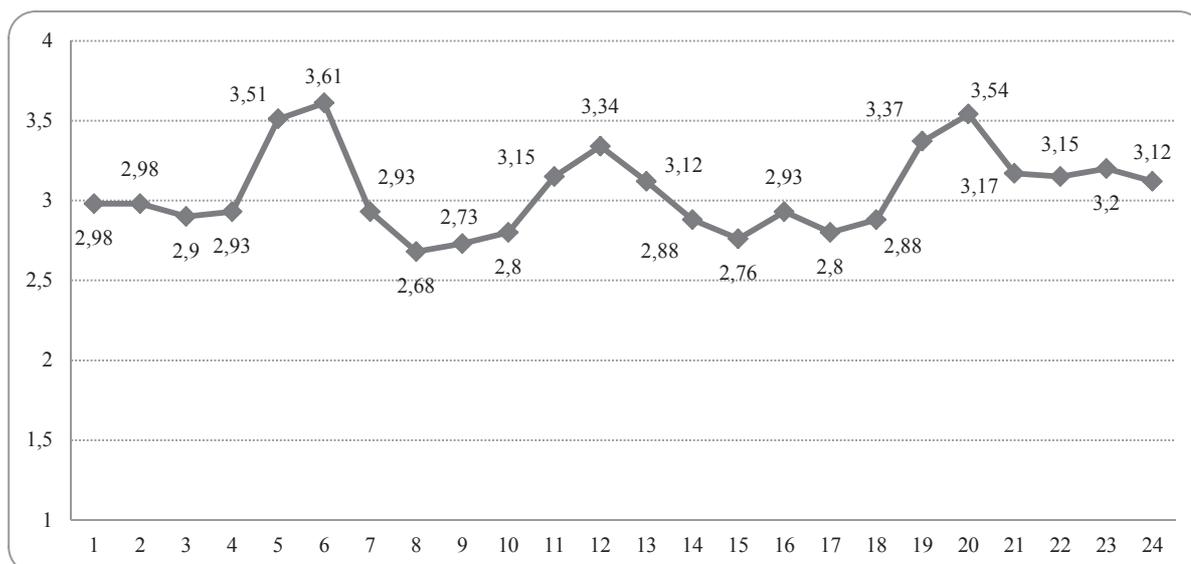


Gráfico 35 Limitaciones

### 5.2.3.9 Propuestas para mantener actualizados a los profesionales de la FPE

Las propuestas de los expertos para mantener actualizados a los profesionales de la FPE son: **autoformación o formación autónoma**; desarrollo de habilidades y **competencias personales y sociales**; flexibilizar los sistemas formativos, las **modalidades y los entornos de formación para introducir la formación en alternancia o el sistema dual**; fomentar e incentivar la **investigación acción y la auto reflexividad**; formación en TIC, en el **uso de nuevas tecnologías y redes sociales web para hacer más fácil y accesible la formación**; conseguir **certificaciones homologadas** (ej. *Enseñanzas propias en las universidades, tales como Máster o Postgrado*); manteniendo un vínculo permanente con las empresas (*entre el 10% y el 30% del tiempo que ocupa la actividad laboral*); **participación en círculos de calidad y grupos de intercambio de conocimientos y experiencias** entre profesionales del sector; **formación permanente y continua para los agentes implicados en la formación para el empleo**; repertorios de “*buenas prácticas*” que **favorezcan procesos de transferencia y de intercambio de experiencias**; y **sistemas de gestión de competencias para propiciar la elevación gradual de su profesionalidad**.

Tabla 48 Propuestas para mantener actualizados a los profesionales de la FPE

PROPUESTAS PARA MANTENER ACTUALIZADOS A LOS PROFESIONALES	$\bar{X}$	S.
1. Autoformación o formación autónoma	3,54	,674
2. Desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales	3,54	,674
3. Flexibilizar los sistemas formativos, las modalidades y los entornos de formación, como la formación en alternancia o sistema dual	3,61	,703
4. Fomentar e incentivar la investigación acción y la auto reflexividad	3,56	,550
5. Formación en TIC, el uso de nuevas tecnologías y redes sociales web 2.0 hace “relativamente” fácil y accesible la formación.	3,66	,530
6. Certificaciones homologadas (ej. enseñanzas propias en las universidades, tales como Máster o Postgrado)	3,44	,709
7. Manteniendo un vínculo permanente (entre el 10% y el 30% del tiempo que ocupa la actividad laboral) con empresas e instituciones	3,61	,542
8. Mejorar determinadas medidas contempladas en el RDL 3/2012 (tales como el crédito de formación o la historia de formación) que de alguna manera podría incentivar a la misma.	3,20	,641
9. Participación en círculos de calidad y grupos tipo SAE (Servicio de Ayuda Educativa) y grupos estables de intercambio de conocimientos entre profesionales del sector	3,56	,550
10. Promoviendo la movilidad y participación en <i>stage</i> (estancias) en otras empresas/instituciones educativas.	3,46	,711
11. Políticas específicas de formación que respondan a las demandas y necesidades de tipos y categorías de profesionales en su marco sectorial y comunitario de actuación.	3,39	,737
12. Profundizar en la creatividad e innovación	3,41	,670
13. Promoviendo (y participando en) redes activas de los profesionales de la FPE	3,61	,666
14. Organizando encuentros periódicos de intercambio y actualización profesional (como asistencia a congresos, seminarios, jornadas, mesas redondas, etc.)	3,46	,596
15. Realizar bolsas de trabajo de formadores acreditados	3,17	,667
16. Reciclaje formativo para los agentes implicados en la formación para el empleo	3,61	,542
17. Repertorios de “buenas prácticas” que favorezcan procesos de transferencia y de intercambio de experiencias.	3,63	,488
18. Sistemas de gestión de competencias para propiciar la elevación gradual de su profesionalidad.	3,51	,597
19. Exigiendo al profesional de la FPE un certificado obligatorio para poder ejercer en este campo profesional, evitando el intrusismo profesional	3,34	,728

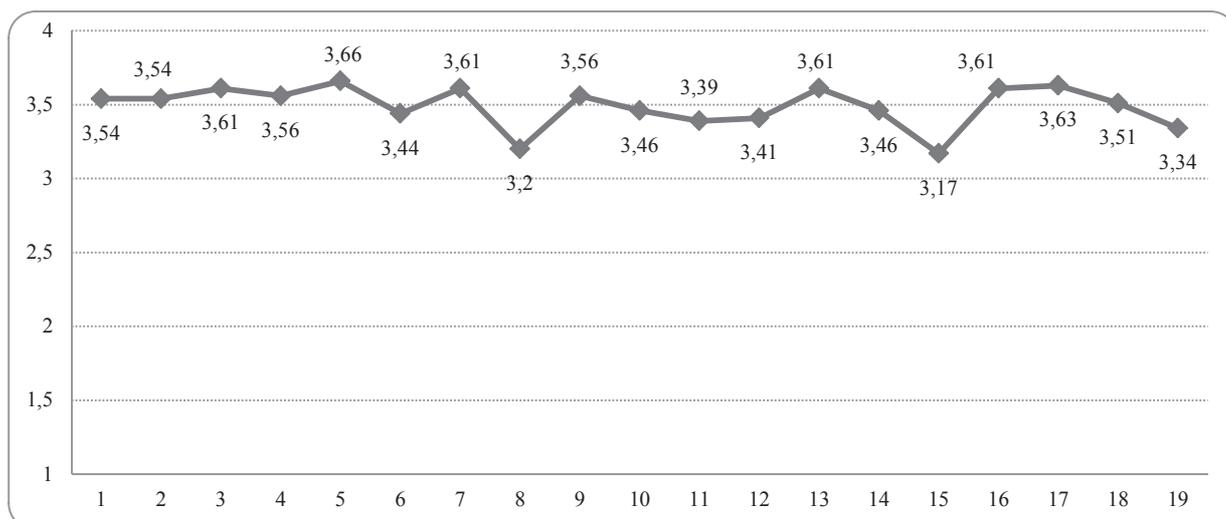


Gráfico 36 Propuestas para mantener actualizados a los profesionales

### 5.2.3.10 Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales de la FPE

Aunque todos los sistemas de formación han sido valorados con un alto acuerdo por parte de los expertos, éstos apuntan que los principales para actualiza a los profesionales de la FPE son el **sistema dual** y el **sistema de formación formal**.

Tabla 49 Valoración de los expertos sobre los Sistemas de Formación

SISTEMAS DE FORMACIÓN	$\bar{X}$	s.
1. Gestión del conocimiento, compartir experiencias, materiales, foros de debate, chats, redes de apoyo, etc.	3,41	,670
2. Formación dual como el caso Alemán o en alternancia como en Francia (teoría + práctica) e impulsando las prácticas profesionales con carácter de inserción laboral	3,59	,774
2.1 Importancia de la formación teórica acompañada de la práctica		
2.2 Las prácticas profesionales como herramienta de inserción laboral		
2.3 Coordinación intensa entre tutor laboral y el formador		
3. Formación online y/o semipresencial	3,34	,728
3.1 Mayor disponibilidad horaria, conciliación laboral y formativa		
3.2 Uso de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (plataformas de teleformación).		
3.3 Creación de entornos personales de aprendizaje.		
3.4 Preferentemente a escala sectorial, actualización e información al día de la evolución en el sector con hincapié en la práctica de los profesionales de la formación.		
3.5 Favorecer –y en su caso formar- en el uso avanzado de las TIC		
3.6 Desarrollo de entornos colaborativos (foros, wikis, etc.) que permitieran el intercambio entre profesionales		
4. Aprendizaje móvil ( <i>m-learning</i> )	3,12	,714

SISTEMAS DE FORMACIÓN	$\bar{X}$	S.
4.1 Comunidades en redes sociales profesionales.		
4.2 Recepción de contenidos (novedades, iniciativas, experiencias,...) bajo suscripción, demanda o sindicación		
5. Movilidad internacional /Programas de cooperación a escala nacional y europea, haciendo uso si cabe de los programas europeos.	3,39	,703
6. Formación formal		
6.1 Formación continua de la Administración Pública, departamento de RRHH/Formación para su personal propio: Ha de ser presencial, mixta o semipresencial, o completamente online y versar sobre competencias profesionales específicas o transversales.		
6.2 Formación continua: Formación Tripartita (Sector empresarial, Administración Pública y Sindicatos): Para el personal del sector empresarial, tanto trabajadores como desempleados.	3,51	,637
6.3 Formación ofrecida por Entidades Privadas: Centros formativos especializados (cursos y máster).		
6.4 Formación académica de las Administraciones Públicas, tanto de Universidades como de otros centros educativos superiores: Títulos universitarios oficiales: grados, masters, (incluyendo el máster que habilita para la función docente y sustituye al CAP, etc.).		
7. Formación Informal		
7.1 REA (Recursos Educativos Abiertos): Formación sistemática, gratuita y abierta a todo el público, en modalidad totalmente online.		
7.2 Participación activa/intercambio profesional en: Congresos profesionales, seminarios técnicos, jornadas, etc. (a nivel local, nacional e internacional), Círculos de calidad y grupos SAE, Redes sociales profesionales (del tipo de LinkedIn), Internet en general y en el Sector empresarial y cámaras de comercio.	3,44	,634
8. Puesta en común de buenas prácticas o experiencias de éxito	3,46	,596
9. Publicaciones y medios on-line de difusión de buenas prácticas y/o experiencia	3,32	,650

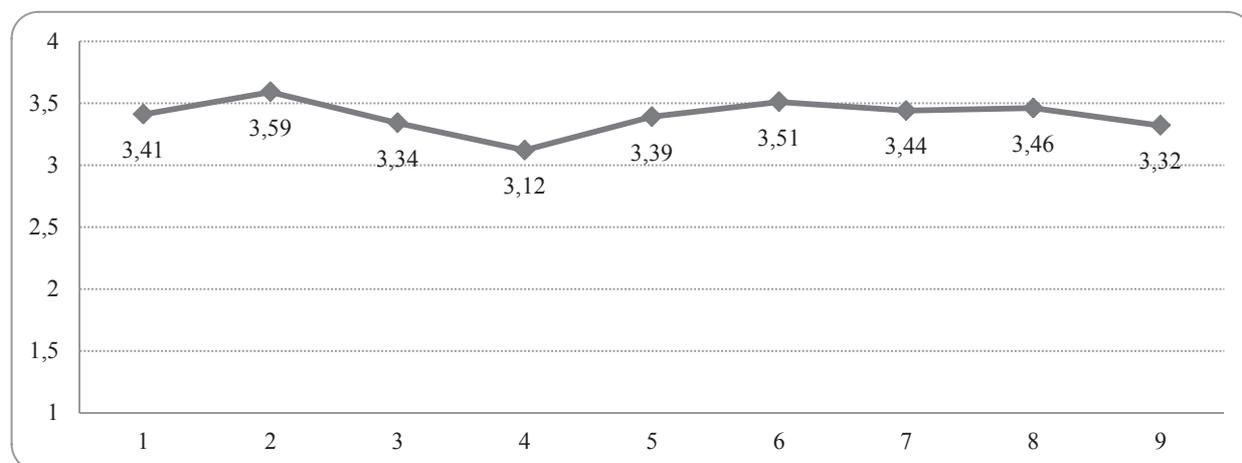


Gráfico 37 Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales

#### 5.2.4 Análisis estadístico inferencial de los datos

El objetivo del análisis estadístico inferencial es conocer si existen diferencias significativas entre los expertos participantes y si existen cuáles son esas discrepancias, para ello se estudia la relación de las variables sociolaborales con las variables dependientes aplicando, en primer lugar, la *prueba z* para verificar el cumplimiento del supuesto de distribución normal de las variables dependientes en cada uno de los grupos de las variables independientes, siendo este necesario para la realización de las pruebas paramétricas de comparación entre grupos.

Tabla 50 Variables de la investigación

Variables Independientes	Variables Dependientes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Nivel Académico adquirido</li> <li>- Tipología de Institución y/u organización laboral</li> <li>- Categoría profesional</li> <li>- Años de experiencia profesional</li> </ul> <p>(Consultar categorías de cada variable en el anexo 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfiles profesionales</li> <li>- Funciones y actividades profesionales de los perfiles</li> <li>- Competencias específicas y transversales</li> <li>- Afectaciones que sufrirán los profesionales</li> <li>- Necesidades formativas de los profesionales</li> <li>- Limitaciones y potencialidades de los</li> <li>- Propuestas para mantener actualizada la formación de los profesionales</li> <li>- Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales de la FPE</li> </ul>

Los resultados de la *prueba z* indican que las variables dependientes no siguen la distribución normal, por lo que se ha procedido a la aplicación de las pruebas no paramétricas de comparación entre grupos. Se ha utilizado la *prueba U de Mann-Whitney* (Bradley, 1968; Triola, 2009) para la comparación de los grupos formadores y responsables de formación, correspondientes a la **variable categoría profesional**, para decidir si se puede aceptar la hipótesis nula de medianas iguales entre grupos y las diferentes variables dependientes. Se obtienen resultados estadísticamente significativos, ver anexo 5, por lo que se puede afirmar que los **expertos con categoría profesional** de formador y de responsable de formación tienen la misma opinión sobre las competencias específicas y transversales asociadas a cada perfil profesional, sobre la afectación de las transformaciones estructurales del contexto sobre los profesionales de la FPE, sobre las

necesidades formativas de los profesionales de la FPE, sobre las limitaciones y potencialidades de los profesionales, y sobre las propuestas para mantener actualizados a los profesionales de la FPE y los sistemas de formación.

En el resto de variables se ha utilizado la *prueba de Kruskal-Wallis* (Bradley, 1968; Triola, 2009) porque tienen más de dos categorías. En este caso, cuando el resultado de la prueba ha resultado estadísticamente significativo, se han realizado las comparaciones por pares mediante la *prueba no paramétrica de Mann-Whitney*.

Para estudiar la relación que existe entre **la edad de los expertos con la opinión sobre las variables** se ha utilizado la *prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis* (anexo 5). Los resultados indican que existen diferencias en la opinión sobre la pertinencia del perfil formador en función de la edad. Los sujetos (de nuestra muestra) de más de 50 años creen que el perfil formador es más pertinente que los sujetos de entre 41-50 años. También, se ha observado que los participantes de menos de 40 años y los de más de 50 años consideran las competencias del formador más importantes que los sujetos entre 41-50 años. En cuanto a los aspectos en los que deberían formarse los futuros profesionales de formación para el empleo, los expertos de más de 50 años creen que la formación en competencias es más importante de lo que consideran los expertos entre 41-50 años. Además, los expertos de menos de 40 años y los de más de 50 años dan más importancia a la formación en los aspectos contextuales que los expertos entre 41-50 años. Por último, los expertos de más de 50 años dan más importancia a las potencialidades de los futuros profesionales de la formación que los expertos entre 41-50 años.

Las *pruebas de Kruskal-Wallis* aplicadas para **estudiar las diferencias que existe entre la experiencia profesional de los participantes con su opinión sobre las variables dependientes**, y las correspondientes *pruebas de Mann-Whitney de comparaciones por pares de grupos* (anexo 5), indican que el grupo con más de 30 años de experiencia considera que las competencias del perfil formador de formadores es más pertinente e importante de lo que lo hacen los expertos entre 20-30 años de experiencia. Los participantes con esta experiencia también creen que los cambios socio-económicos afectarán en menor medida a los profesionales de la formación de lo que lo hacen los expertos con menos de 20 años y con más de 30 años.

Los aspectos en que deberían formarse los profesionales de la FPE se destacan los cambios que afectarían a los profesionales, así como de las potencialidades de los mismos, los expertos con más de 30 años lo consideran más pertinentes que los que tienen menor experiencia.

Los resultados de las **pruebas aplicadas para comparar la opinión sobre las variables dependientes en función de la institución a la cual pertenece el experto** (*anexo 5*) han hallado que los expertos de la universidad consideran, en mayor medida que los de la administración pública, la pertinencia del perfil de formador digital. También, los especialistas procedentes del ámbito universitario consideran más pertinente que los venidos de las empresas privadas una formación basada en competencias profesionales.

Los resultados de las *pruebas de Kruskal-Wallis* y de las comparaciones por pares mediante la *prueba de Mann-Whitney* para **analizar la inferencia del nivel académico de los expertos sobre las variables de estudio** (*anexo 5*) muestran que los doctores consideran más pertinente que los expertos con máster el perfil y las competencias asociadas del formador de formadores. También, los doctores y los licenciados/diplomados, en mayor medida que los expertos con máster, consideran que la formación profesional para el empleo debería tener mayor transferencia en el campo profesional práctico. Siguiendo en esta línea de necesidades formativas de los profesionales de la FPE, concretamente en lo referente a modelos y modalidades formativas, la opinión indica que los doctores la consideran más pertinente que las personas con máster. Por último, los doctores consideran más relevantes las propuestas para mantener actualizada la formación de los profesionales de la FPE que los profesionales con máster.

#### 5.2.4.1 *Correlaciones entre las variables*

La correlación estadística determina la relación o dependencia que existe entre las variables que intervienen en una distribución dimensional. Es decir, pretendemos determinar si los cambios en una de las variables influyen en los cambios de la otra. En caso de que suceda, diremos que las variables están correlacionadas o que hay correlación entre ellas. Para ello, vamos a estudiar el coeficiente de correlación de Pearson.

Seguidamente, se presentan las tablas de resultados donde se aprecia la influencia que unas variables ejercen sobre las otras.

Tabla 51 Correlación de variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Pertinencia	1. Gestor																				
	2. Coordinador	,359 <sup>*</sup> ,021																			
	3. Formador		,642 <sup>**</sup> ,000																		
	4. Diseñador			,355 <sup>**</sup> ,023																	
	5. Formador Digital				,321 <sup>**</sup> ,041 ,003																
	6. Orientador					,528 <sup>**</sup> ,000 ,003	,625 <sup>**</sup> ,000														
	7. Evaluador						,329 <sup>**</sup> ,036 ,002														
	8. Investigador							,594 <sup>**</sup> ,000													
	9. Tutor								,376 <sup>*</sup> ,016												
	10. Formador de formadores									,546 <sup>**</sup> ,000 ,012											
Importancia	11. Asesor	,819 <sup>**</sup> ,000	,443 <sup>**</sup> ,004 ,000	,520 <sup>**</sup> ,000 ,006	,425 <sup>**</sup> ,006					,461 <sup>**</sup> ,002											
	12. Gestor		,785 <sup>**</sup> ,000 ,003	,455 <sup>**</sup> ,003 ,000	,524 <sup>**</sup> ,000						,447 <sup>**</sup> ,003 ,002	,317 <sup>**</sup> ,044 ,000	,629 <sup>**</sup> ,000								
	13. Coordinador		,420 <sup>**</sup> ,006 ,000	,610 <sup>**</sup> ,000 ,000	,770 <sup>**</sup> ,000 ,000	,629 <sup>**</sup> ,000						,347 <sup>**</sup> ,026 ,002	,474 <sup>**</sup> ,002	,478 <sup>**</sup> ,002							
	14. Formador		,582 <sup>**</sup> ,000 ,000	,539 <sup>**</sup> ,000 ,000	,927 <sup>**</sup> ,000							,285 <sup>**</sup> ,071 ,000	,630 <sup>**</sup> ,000	,390 <sup>**</sup> ,012 ,000							
	15. Diseñador		,362 <sup>*</sup> ,020		,975 <sup>**</sup> ,000 ,021	,360 <sup>*</sup> ,021															
	16. Formador Digital			,487 <sup>**</sup> ,001		,899 <sup>**</sup> ,000 ,035	,330 <sup>*</sup> ,000							,473 <sup>**</sup> ,002							
	17. Orientador		,462 <sup>**</sup> ,002 ,001	,506 <sup>**</sup> ,001 ,000	,571 <sup>**</sup> ,000		,472 <sup>**</sup> ,002 ,000	,920 <sup>**</sup> ,000 ,002	,525 <sup>**</sup> ,000 ,002	,461 <sup>**</sup> ,002 ,000	,362 <sup>**</sup> ,020 ,002	,468 <sup>**</sup> ,002 ,000	,384 <sup>**</sup> ,013 ,000	,729 <sup>**</sup> ,596 ,000	,607 <sup>**</sup> ,000						
	18. Evaluador		,314 <sup>**</sup> ,046		,407 <sup>**</sup> ,008		,346 <sup>**</sup> ,027 ,002	,466 <sup>**</sup> ,002 ,000	,925 <sup>**</sup> ,000 ,000	,678 <sup>**</sup> ,000 ,000	,499 <sup>**</sup> ,001 ,001	,316 <sup>**</sup> ,044 ,008									
	19. Investigador																	,566 <sup>**</sup> ,000 ,015	,379 <sup>**</sup> ,015		
	20. Tutor		,359 <sup>*</sup> ,021					,359 <sup>*</sup> ,021											,393 <sup>*</sup> ,011		
	21. Formador de formadores		,475 <sup>**</sup> ,002 ,000	,466 <sup>**</sup> ,002 ,000	,466 <sup>**</sup> ,002 ,000			,607 <sup>**</sup> ,000 ,003	,451 <sup>**</sup> ,003 ,000		,390 <sup>**</sup> ,012 ,000	,907 <sup>**</sup> ,000 ,000	,389 <sup>**</sup> ,012 ,000	,630 <sup>**</sup> ,437 ,000	,581 <sup>**</sup> ,004 ,000	,486 <sup>**</sup> ,001 ,005					

Tabla 52 Correlación de variables

		Cambios y Afectaciones																										
		Perfiles Pertinencia													Perfiles Importancia													Cambios y afectaciones
		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	
22. Económico									,313 <sup>*</sup> ,046						,341 <sup>*</sup> ,029													
23. Roles Profesional.	,108	,568 <sup>**</sup> ,000	,546 <sup>**</sup> ,000	,593 <sup>**</sup> ,000	,593 <sup>**</sup> ,000			,521 <sup>**</sup> ,000		,539 <sup>**</sup> ,000	,328 <sup>**</sup> ,036	,575 <sup>**</sup> ,000	,619 <sup>**</sup> ,000	,459 <sup>**</sup> ,003	,309 <sup>*</sup> ,050										,530 <sup>**</sup> ,000			
24. Contextuales		,426 <sup>**</sup> ,005	,433 <sup>**</sup> ,005	,439 <sup>**</sup> ,004	,439 <sup>**</sup> ,004			,322 <sup>**</sup> ,040		,476 <sup>**</sup> ,002	,517 <sup>**</sup> ,001	,404 <sup>**</sup> ,009	,385 <sup>**</sup> ,013	,353 <sup>**</sup> ,024										,428 <sup>**</sup> ,005	,580 <sup>**</sup> ,000			
25. Desempeño Profesional	,408 <sup>**</sup> ,008	,501 <sup>**</sup> ,001	,602 <sup>**</sup> ,000	,556 <sup>**</sup> ,000	,556 <sup>**</sup> ,000			,409 <sup>**</sup> ,008		,507 <sup>**</sup> ,001	,535 <sup>**</sup> ,000	,468 <sup>**</sup> ,002	,674 <sup>**</sup> ,000	,511 <sup>**</sup> ,001	,385 <sup>**</sup> ,013									,454 <sup>**</sup> ,003	,421 <sup>**</sup> ,006	,562 <sup>**</sup> ,000		
27. Tecnológicos		,331 <sup>*</sup> ,034	,472 <sup>**</sup> ,002	,362 <sup>*</sup> ,020	,362 <sup>*</sup> ,020					,315 <sup>*</sup> ,045					,471 <sup>**</sup> ,002											,420 <sup>**</sup> ,006	,426 <sup>**</sup> ,005	,543 <sup>**</sup> ,000

Tabla 53 Correlación de variables

		Aspectos a formarse																													
		Perfiles Pertinencia															Perfiles Importancia														
		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
28. Competencias Profesionales	,461 <sup>**</sup> ,002	,513 <sup>**</sup> ,001	,599 <sup>**</sup> ,000	,599 <sup>**</sup> ,000				,646 <sup>**</sup> ,000	,420 <sup>**</sup> ,006	,300	,379 <sup>**</sup> ,015	,662 <sup>**</sup> ,000	,584 <sup>**</sup> ,000	,630 <sup>**</sup> ,000		,661 <sup>**</sup> ,000	,421 <sup>**</sup> ,006	,263	,551 <sup>**</sup> ,000	,449 <sup>**</sup> ,003	,612 <sup>**</sup> ,000	,499 <sup>**</sup> ,001	,508 <sup>**</sup> ,001								
29. Transferencia	,573 <sup>**</sup> ,000	,488 <sup>**</sup> ,001	,554 <sup>**</sup> ,000		,464 <sup>**</sup> ,002	,395 <sup>**</sup> ,011					,587 <sup>**</sup> ,000	,346 <sup>**</sup> ,027	,500 <sup>**</sup> ,001	,525 <sup>**</sup> ,000		,402 <sup>**</sup> ,009	,328 <sup>**</sup> ,036	,303	,440 <sup>**</sup> ,004	,443 <sup>**</sup> ,004	,554 <sup>**</sup> ,000	,497 <sup>**</sup> ,001	,382 <sup>**</sup> ,014								
30. Modelos y modalidades formativas	,553 <sup>**</sup> ,000	,585 <sup>**</sup> ,000	,659 <sup>**</sup> ,000		,505 <sup>**</sup> ,001						,641 <sup>**</sup> ,000	,512 <sup>**</sup> ,001	,583 <sup>**</sup> ,000	,657 <sup>**</sup> ,000		,500 <sup>**</sup> ,001			,344 <sup>**</sup> ,028	,563 <sup>**</sup> ,000	,319 <sup>**</sup> ,042	,474 <sup>**</sup> ,002	,459 <sup>**</sup> ,003	,643 <sup>**</sup> ,000							
31. Contexto	,518 <sup>**</sup> ,001	,322 <sup>**</sup> ,040	,467 <sup>**</sup> ,002		,396 <sup>**</sup> ,010						,428 <sup>**</sup> ,005	,663 <sup>**</sup> ,000	,384 <sup>**</sup> ,013	,473 <sup>**</sup> ,002		,329 <sup>**</sup> ,036			,440 <sup>**</sup> ,004	,641 <sup>**</sup> ,000	,404 <sup>**</sup> ,009	,428 <sup>**</sup> ,005	,421 <sup>**</sup> ,006	,431 <sup>**</sup> ,005	,761 <sup>**</sup> ,000	,646 <sup>**</sup> ,000	,732 <sup>**</sup> ,000				

Tabla 5.4 Correlaciones entre variables

	Potencialidades, limitaciones, propuestas de mejora y sistemas de FPE (POLIPROSI)																																			
	Perfiles Pertinencia											Perfiles Importancia											Cambios y afectaciones						Aspectos a Formarse				POLIPROSI			
	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	32	33	34		
32. Potencialidad	.369**	.533**	.533**	.629**							.576**	.469**	.381*	.533**	.586**							.499**	.579**	.563**	.735**	.310*	.523**	.486**	.742**	.637**						
33. Limitación		.361*		.314*																		.337*	.031	.555**	.477**		.337*	.337*	.350*	.315*	.490**					
34. Propuesta		.610**	.623**	.577**	.324*	.435**	.328*	.435**	.328*	.425**	.592**	.413**	.659**	.702**	.559**		.485**	.485**	.407**	.425**	.517**	.369**	.571**	.510**	.628**	.390*	.713**	.592**	.830**	.669**	.708**	.521**				
35. Sistema		.706**	.394*	.609**		.498**	.442**			.644**	.449**	.638**	.602**	.595**		.430**	.407**	.205*	.205*	.584**	.411**	.581**	.523**	.540**	.363*	.569**	.648**	.560**	.544**	.623**	.421**	.724**				

El análisis realizado desde la lógica de la relación entre variables arroja los siguientes resultados:

- **Los perfiles gestor, formador, orientador y formador de formadores se correlacionan con la mayoría de los perfiles competenciales**, tanto en la dimensión de pertinencia como importancia. De manera que estos 4 perfiles nuevamente adquieren protagonismo y se imponen. Desde este posicionamiento, se sobreentiende que las funciones, actividades profesionales y competencias de los otros perfiles profesionales quedan integradas en estos cuatro. Este dato refrenda los resultados obtenidos en el análisis descriptivo donde, también, estos 4 perfiles son los más valorados por los expertos. Aunque como ya hemos explicitado anteriormente el perfil del formador de formadores queda integrado, por su similitud, dentro del perfil formador.
- Dichos **perfiles profesionales/competenciales correlacionan positivamente con los cambios y/o afectaciones económicas, contextuales, tecnológicas**, y aquellas que son propias del **desempeño laboral**. Es decir, los perfiles más afectados por los cambios contextuales, tecnológicos, así como por la emergencia de nuevos roles profesionales y la transformación de su desempeño profesional son el gestor, el formador, el orientador y el formador de formadores. También, resulta relevante la correlación entre los cambios económicos y el contexto laboral; y cómo este último, a su vez, establece relación con el desempeño profesional de los profesionales. En definitiva, lo que vienen arrojando los datos es que los cambios económicos modifican el contexto laboral. El cambio sistemático del contexto socio laboral y socioeconómico altera el desempeño profesional de los profesionales de la FPE provocando la emergencia de nuevos perfiles y roles profesionales que requieren de un modelo de profesionalización más exigente.
- Nuevamente, los resultados indican una **relación significativa entre los perfiles** que vienen siendo preponderantes (gestor, formador, orientador y formador de formadores) y aquellos **aspectos en que deberían formarse**: adquisición de nuevas competencias profesionales, transferencia de los conocimientos hacia el contexto práctico, nuevos modelos y modalidades de formación, y conocimiento del contexto real y futuro. Además, estos últimos correlacionan positivamente con los cambios y afectaciones que influyen a los profesionales de la FPE;

significando esto que las medidas combativas para hacer frente a los cambios de la FPE pasan por la formación y el aprendizaje permanente.

- Por último, existe **correlación significativa entre los perfiles profesionales** (gestor, formador, orientador y formador deformadores) y las **potencialidades, limitaciones, propuestas para mantener actualizada la FPE y los nuevos sistemas de formación explicitados por los expertos**. Estos datos ponen de relieve:
  - como las limitaciones afectan a los profesionales de la FPE,
  - como las potencialidades y las nuevas propuestas para mantener la formación actualizada les benefician en su quehacer profesional,
  - y como los nuevos sistemas y modelos de formación abren la puerta a un contexto cambiante y dinámico.

A modo resumen se deduce que los perfiles protagonistas de la FPE en un futuro serán el gestor de la formación, el formador y el orientador. Sin embargo, estos perfiles están sujetos a los cambios y transformaciones estructurales de nuestra sociedad (afectaciones económicas, políticas, legislativas, sociales y tecnológicas) provocando que el estándar de competencias, funciones y actividades profesionales de los gestores, formadores y orientadores sea tan dinámico y cambiante como lo es el contexto en el que se enmarca.

Esta situación plantea limitaciones (carencia de competencias transversales, falta de experiencia profesional, estacionalidad de la FPE, falta de autonomía en el trabajo diario, limitaciones presupuestarias y económicas, inseguridad respecto al futuro de la profesión; abandono de la carrera profesional, intrusismo laboral, etc.) a la par que potencialidades (mayor compromiso y responsabilidad social, aprendizaje colaborativo a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales, ofrecimiento de una formación de mayor calidad y eficacia, apertura a la movilidad laboral y formativa, etc.) y nuevas propuestas de actualización para los profesionales de la FPE (autoformación, la adquisición de nuevas habilidades y competencias personales y sociales por parte de los profesionales, la introducción de sistemas formativos, modalidades y entornos de formación más flexibles, la investigación acción/ innovación, la autoreflexividad sobre la praxis profesional, la incursión tecnológica en los procesos formativos, la incorporación de certificaciones homologadas para los gestores, formadores y

orientadores de la FPE, el vínculo permanente entre las instituciones formativas y las empresas, trabajadores y desempleados, etc.).

Y la única forma de hacerles frente es a través de acciones formativas que permitan a los profesionales adquisición de nuevas competencias profesionales, aprender nuevas modalidades formativas para mejorar la transferencia de los conocimientos hacia el contexto práctico, y conocer el contexto real y futuro para poder adelantarnos a las necesidades del sistema.

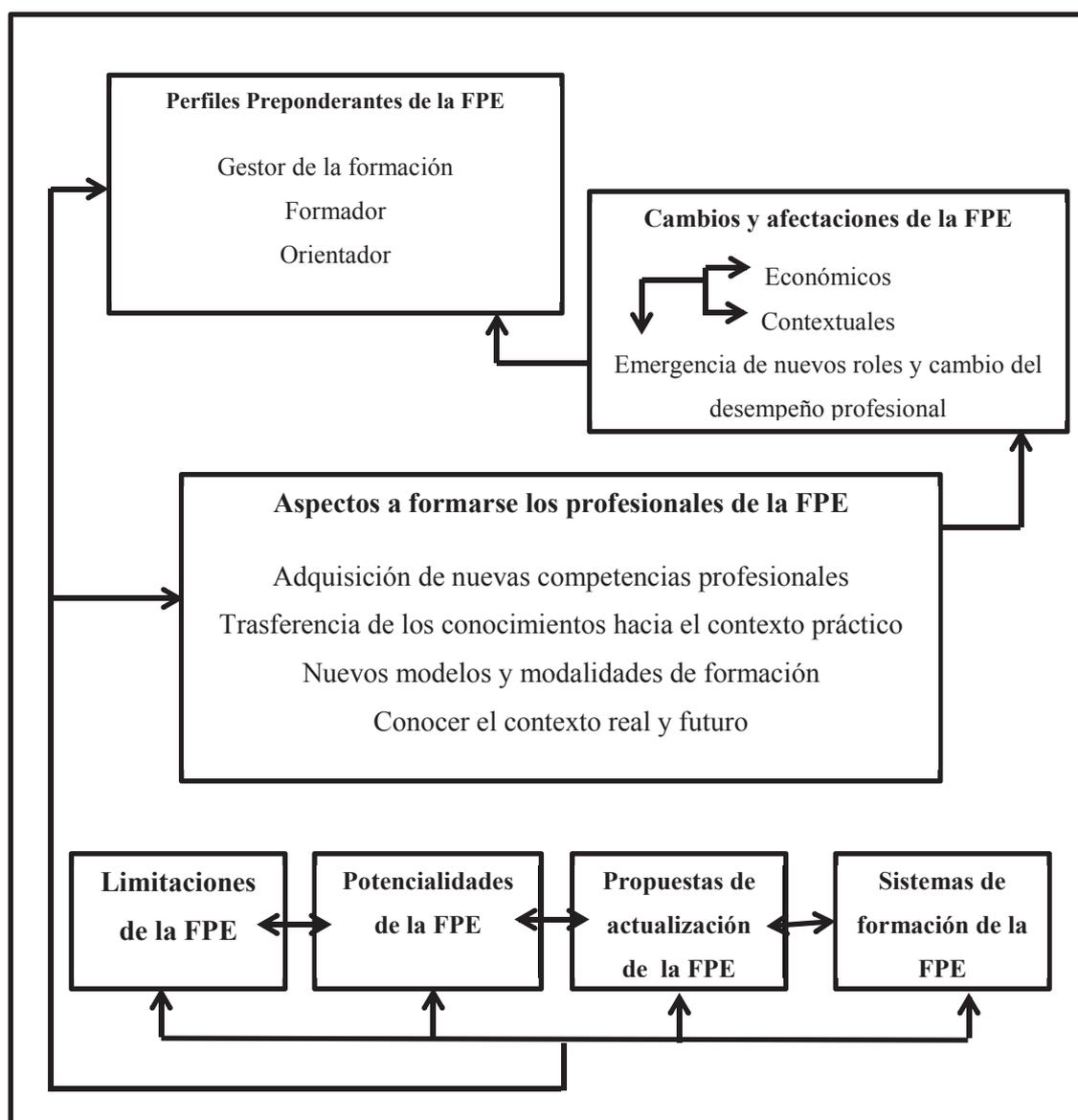
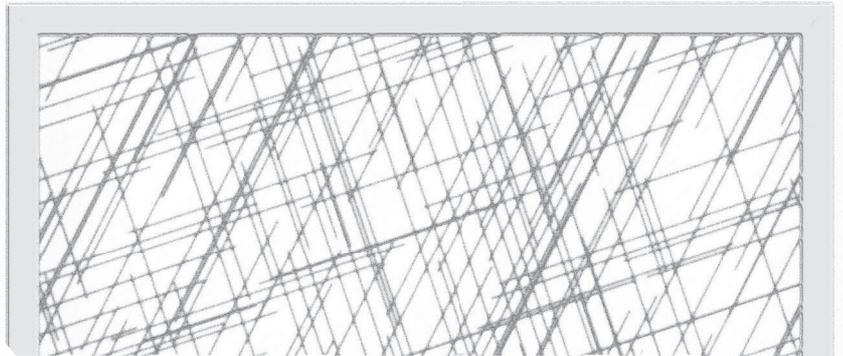


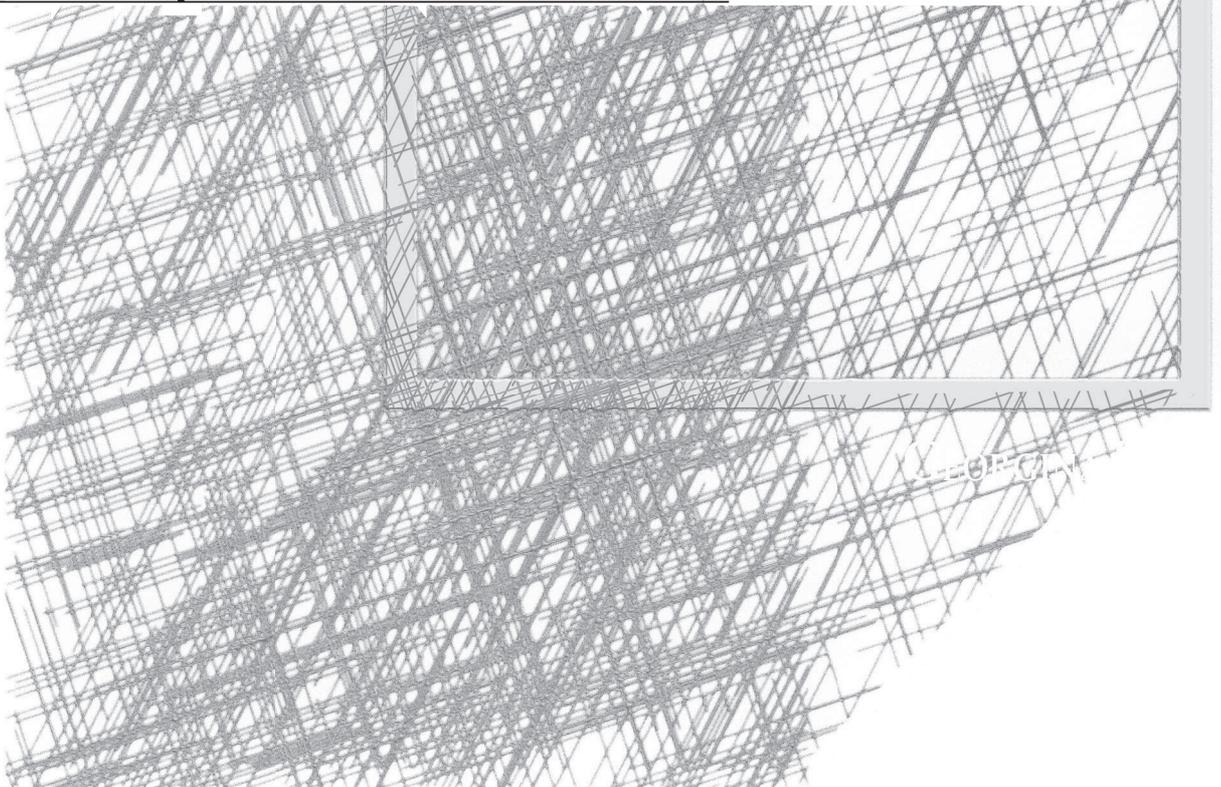
Figura 15 Relación entre variables





**Tercera parte: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

---





---

## 6 Conclusiones

---

En los primeros capítulos dedicamos nuestro esfuerzo a ofrecer el marco teórico y contextual de referencia sobre el problema de investigación abordado, reflexionando sobre los cuerpos de conocimiento existente y ofreciendo aquellos componentes y elementos característicos de la formación profesional para el empleo tanto en España como en Europa para terminar concretando con la profesionalización de los profesionales de la misma; haciendo especial incidencia en los perfiles profesionales, las competencias, la formación asociada y requisitos de acceso y el desempeño profesional de los profesionales de la FPE.

A lo largo del segundo apartado se ha explicitado el desarrollo metodológico que ha consistido en una triangulación intermétodos secuencial donde ha intervenido el método Delphi con dos rondas de aplicación sucesivas. En la primera ronda se pasó un cuestionario abierto o guía de preguntas (*método cualitativo*), y en la segunda ronda se aplicó un cuestionario cerrado (*método cuantitativo*) desarrollado con los resultados obtenidos anteriormente. Este diseño metodológico responde a un proceso inductivo donde la interpretación y el análisis de los resultados permiten la presentación de un referente.

Cabe entonces, una conclusión sobre los resultados obtenidos que permita ver en qué medida hemos conseguido los objetivos planteados inicialmente. Para realizar esta reflexión y construcción crítica nos remontaremos al marco teórico y empírico para presentar y justificar nuestras conclusiones.

Analizados los resultados, a continuación se presentan las conclusiones que se derivan de esta investigación vinculándolas a los objetivos de partida.

La actual situación en la que se encuentra el profesional de la Formación profesional para el Empleo; en desconocimiento de sus propios perfiles profesionales, sus funciones y actividades, así como de sus competencias específicas y transversales (Mamaqi & Miguel, 2011); acapara nuestra atención investigadora. Con relación a esto, se plantea el primero de los objetivos de partida:

**1. Objetivo general :** Identificar los perfiles profesionales de la FPE

**Objetivos específicos:**

- 1.1 Definir el marco de competencias específicas para cada perfil profesional
- 1.2 Describir las funciones y actividades profesionales para cada perfil profesional
- 1.3 Determinar el marco de competencias transversales

Conseguirlo, delimitaría los estándares por los que se rige la profesionalización (referida a la identidad profesional, al desempeño y desarrollo profesional, a los requisitos de acceso a la profesión y a la formación asociada y prescriptiva) y la profesionalidad (referida a las competencias profesionales) de la FPE.

**La participación y expresión de todos los expertos (41 participantes) en las distintas rondas Delphi, también, es un indicador claro de la necesidad de la identificación de perfiles profesionales para la FPE;** y se encuentra en la línea que propone Tejada (2009a), cuando define esta identificación como:

...instrumento en un contexto donde el cambio y la necesidad se han erigido en los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Concretar un repertorio de perfiles profesionales, sujetos a cambios, [permite superar]...los desafíos de la formación y el trabajo... [aportando] ...transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, entre otros (p.471).

Frente a esta exigencia por identificar los perfiles profesionales **los expertos constatan tres perfiles predominantes: el gestor de formación, el formador, y el orientador.** Estos perfiles han absorbido a otros, en su totalidad o parcialmente. En el caso del perfil gestor, éste ha anexionado el perfil coordinador, consultor/ asesor y evaluador. Por otro lado, el perfil formador agrega el diseñador de recursos didácticos, el formador digital, el evaluador, el formador de formadores y el investigador/innovador. Y el perfil de orientador se asocia al tutor laboral, al evaluador, al investigador/innovador y al formador de formadores. En la siguiente figura se presenta un esquema con los perfiles predominantes y los perfiles de referencia para éstos.

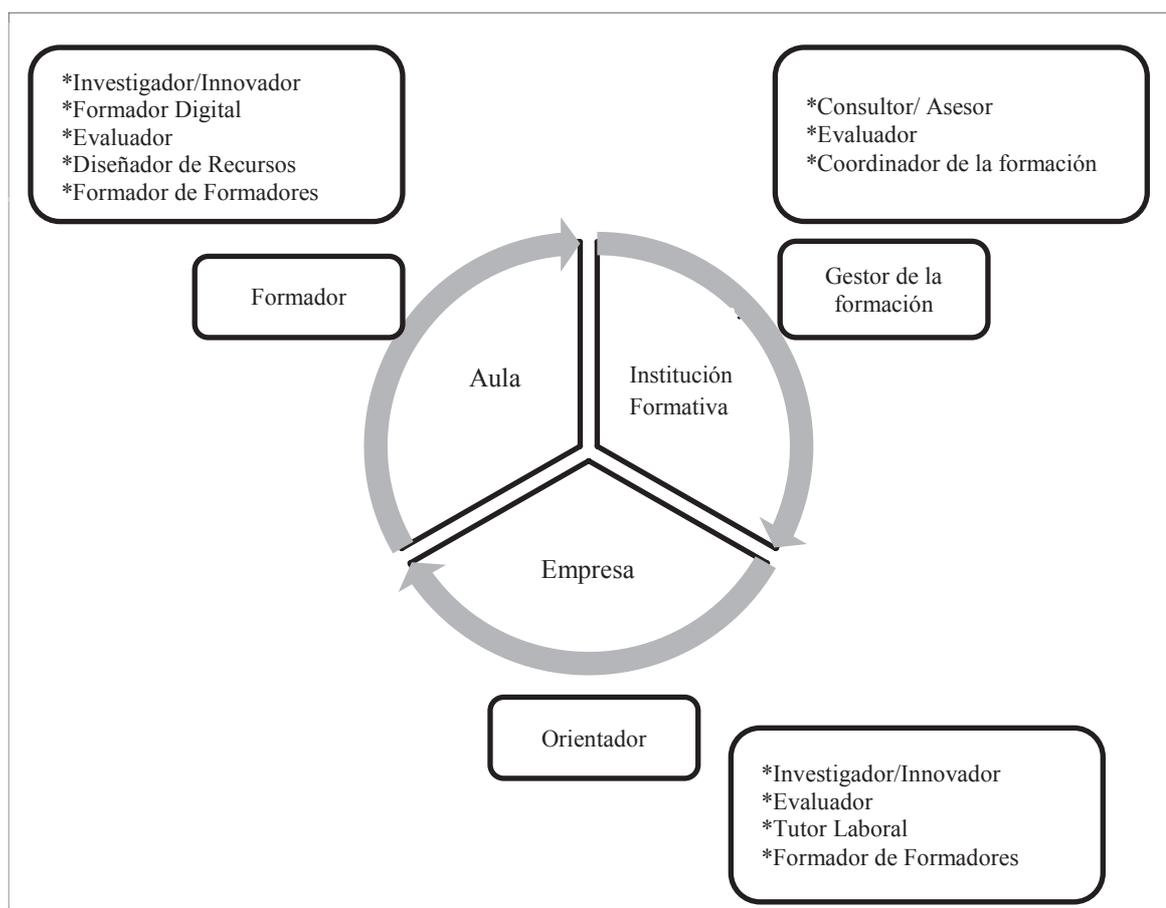


Figura 16 Perfiles profesionales

Cabe subrayar que los expertos en la segunda ronda Delphi destacaron la coexistencia de 4 perfiles profesionales, los tres citados anteriormente junto al formador de formadores. Sin embargo, tras analizar las competencias específicas asociadas, así como las funciones y las actividades profesionales, se observó que este último perfil guardaba múltiples semejanzas con el perfil del formador por lo que se decidió anexionarlos.

**También, se ha tenido presente que los perfiles profesionales deben enmarcarse dentro de un determinado contexto.** La importancia de conocer el contexto de referencia, espacial y temporal, se deriva del hecho de que éste determina las competencias (Oliveros, 2006). Por ello, en nuestra investigación **la síntesis de los perfiles obtenida coincide con los contextos de intervención de la formación profesional para el empleo** (Tejada, *et al.*, 2007, p.9). Nos referimos a: **el contexto institucional** (centro de formación), **al contexto aula** y **al contexto empresa** (entorno sociolaboral).

Del análisis de los perfiles profesionales y su vinculación con los contextos de intervención surge la identificación de competencias, funciones y actividades profesionales. Según Oliveros (2006, p.104) “...identificar competencias supone conocer qué conocimientos, procedimientos y actitudes son los que permiten a una persona actuar de un determinado modo en un puesto, situación o perfil profesional”. En la mayoría de los contextos laborales las competencias profesionales están bien definidas y experimentadas (Comisión Europea, 2008b). No sucede lo mismo en el ámbito de la formación profesional para el empleo. Nuestros objetivos pretenden, entonces, resolver este problema estableciendo un **modelo de competencias, funciones y actividades profesionales adaptado a cada uno de los perfiles detectados y a su contexto de acción profesional**.

**Del cruce entre los diferentes perfiles profesionales y los diversos contextos de actuación profesional emergen las competencias específicas y las funciones profesionales**, éstas últimas están “...constituidas por varias **actividades laborales** que deben ser llevadas a cabo para que la función laboral a la que se refiere pueda considerarse ejecutada. Se las llama, también, **unidades de la competencia**, porque representan un único aspecto (de varios) dentro del desempeño laboral que puede ser descrito y desagregado en las realizaciones”. Cabe destacar que la **actividad laboral y/o profesional** puede ser denominada realización profesional, tarea o **elementos de la competencia** (Irigon & Vargas, 2002, p. 113-119).

**El conjunto de competencias específicas, funciones y actividades profesionales nos permite describir el logro y/o finalidad de la profesión del gestor, formador y orientador de la FPE, identificar los criterios para juzgar la calidad de dicho logro, determinar las evidencias de que el desempeño profesional se logró, establecer el quehacer profesional para que se consiga el logro, y concretar el espacio o contexto de actuación profesional**.

Veamos ahora la emergencia de competencias, funciones y actividades profesionales para cada uno de los perfiles profesionales.

Perfiles profesionales	Competencias	Funciones	Subfunciones	Actividades profesionales
Gestor	8	8	4	49
Formador	3	3	10	66
Orientador	2	2	2	32

No obstante, aunque cada uno de los perfiles esté vinculado a un contexto y se hayan trazado líneas de desempeño profesional; sus funciones, competencias y actividades profesionales no quedan restringidas ni a dicho entorno ni a dicho perfil. De tal manera, que todos los perfiles asumen el resto de funciones, competencias y actividades. La siguiente figura muestra como cada uno de los perfiles interfiere en los diversos contextos.

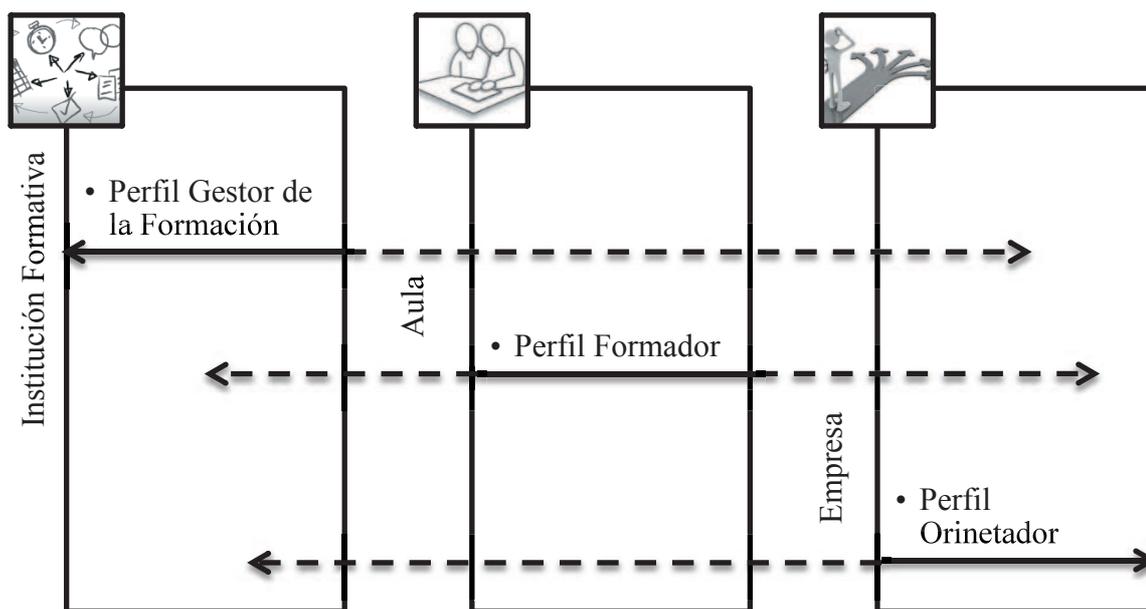


Figura 17 Esquema perfiles profesionales versus contextos de intervención

Se alcanza, pues, el objetivo 1 de esta investigación con la **identificación de los perfiles profesionales de la FPE, la definición del marco de competencias específicas, la descripción de las funciones y actividades profesionales para cada perfil profesional** y, finalmente, el **marco de competencias transversales** que se presentan a continuación, siguiendo el siguiente orden:

En primer lugar, se presentan 3 tablas con las competencias, funciones y actividades profesionales del perfil del Gestor de la Formación, perfil del Formador y el Perfil del Orientador. Siguiendo la estructura:

Perfil Profesional: Contexto de intervención:	
Competencias específicas:	
•	
Función:	
Subfunciones	Actividades profesionales
	•
	•

Y posteriormente, se determinará el marco de competencias transversales que son compartidas y transferibles para el gestor de la formación, el formador y el orientador de la FPE.

Tabla 55 Propuesta Perfil Gestor de la formación

<b>Perfil Profesional: Gestor de la Formación</b>	
<b>Contexto de intervención: Institución Formativa</b>	
<b>Competencias específicas:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción, comercialización y asesoramiento a empresas y trabajadores sobre las acciones de FPE</li> <li>• Conocimiento del contexto organizacional /empresa y del mercado laboral</li> <li>• Detección de necesidades formativas de los profesionales de la empresa</li> <li>• Financiación y bonificación de la formación</li> <li>• Diseño y planificación de los planes y programas formativos</li> <li>• Organización de los recursos humanos, materiales e infraestructura</li> <li>• Administración y gestión académica de la formación</li> <li>• Evaluación del impacto de la formación de la empresa</li> </ul>	
<b>Función:</b> Promocionar la formación profesional para el empleo	
Subfunciones	Actividades profesionales
Comercializar la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer formación “a la carta” en función de las necesidades de la empresa/ trabajador/desocupados</li> <li>• Buscar y contactar con clientes y proveedores de formación</li> <li>• Negociar y presupuestar las acciones formativas</li> <li>• Construir y mantener relaciones con empresas/ trabajadores/ usuarios de formación</li> <li>• Dinamizar redes de personas que demandan y ofrecen formación</li> <li>• Comercializar planes y proyectos de FPE</li> </ul>
Asesorar a empresas y trabajadores de posibles acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convencer a las empresas de la necesidad de evaluar las necesidades formación de su organización</li> <li>• Orientar a las empresas para la elaboración y desarrollo de planes de formación</li> <li>• Responder a las consultas informativas de empresas/trabajadores que demandan formación</li> <li>• Elaborar y disponer de un plan de comunicación con empresas</li> </ul>
<b>Función:</b> Conocer el contexto y analizar el mercado de trabajo para elaborar ofertas de formación	
	Actividades profesionales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el contexto social, político y legislativo de la FPE</li> <li>• Conocer los fines, objetivos y filosofía de la empresa donde va a ejercer sus funciones comerciales</li> <li>• Conocer las necesidades actuales y emergentes en FPE</li> </ul>
<b>Función:</b> Detectar las necesidades formativas de las profesionales de las organizaciones y ofrecimiento de posibles acciones formativas	
	Actividades profesionales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las necesidades actuales y emergentes en FPE</li> <li>• Diseñar y seleccionar las herramientas para los procesos de detección y análisis de las necesidades formativas</li> <li>• Diagnosticar y analizar las necesidades formativas de la empresa y sus trabajadores</li> <li>• Explicar y justificar a los posibles clientes de la FPE la necesidades de las acciones formativas como medida de cambio y adaptación</li> </ul>

**Perfil Profesional: Gestor de la Formación**  
**Contexto de intervención: Institución Formativa**

**Función:** Buscar, gestionar y supervisar la financiación y/o dotaciones económicas (justificaciones, bonificaciones, etc.)

**Actividades profesionales**

- Buscar oportunidades de financiación de la formación
- Solicitar, justificar y tramitar subvenciones y ayudas económicas
- Bonificar formación
- Determinar los recursos económicos de los planes de formación
- Conocer la legislación, normativa específica y recursos sobre empleo, prestaciones, fiscalidad e impuestos
- Supervisar y controlar la economía del plan de formación y su justificación

**Función:** Diseñar planes, programas y acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas, las competencias definidas y las características de los grupos de formación

**Actividades profesionales**

- Diseñar y/o adaptar los planes y programas formativos a las necesidades detectadas de las empresas y los individuos, teniendo en cuenta el *cliente* empresa y el *cliente* trabajador.
- Gestionar, planificar y programar planes y acciones de formación atendiendo a los objetivos, recursos y criterios de máxima eficiencia; siempre ajustándolos a la financiación disponible
- Ofrecer formación a la carta en función de las necesidades de los profesionales
- Determinar las fechas de impartición de la formación
- Conducir y dirigir la implementación del plan de formación.
- Aplicar técnicas de gestión para la organización de todas las fases de la formación

**Función:** Organizar los recursos humanos necesarios, de la infraestructura y los recursos materiales para implementar la formación

**Actividades profesionales**

- Buscar, determinar, gestionar y optimizar los recursos disponibles (humanos, técnicos, económicos, de infraestructura y materiales) para la formación
- Dinamizar y organizar a los profesionales implicados en el proceso formativo

**Función:** Gestionar la documentación de los planes /programas de formación, las certificaciones, ayudas y becas percibidas por los individuos de formación, etc.

**Actividades profesionales**

- Buscar la certificación y validación de la formación que se imparte
- Gestionar los requisitos legales inherentes a cada curso (documentación, cumplimentación de anexos legales, etc.)
- Administrar la documentación del curso
- Gestionar los expedientes de formación para el empleo (becas, ayudas, etc.) y su seguimiento
- Dirigir, controlar y coordinar los planes, programas y grupos de formación en contextos de formación y trabajo

<b>Perfil Profesional: Gestor de la Formación</b>	
<b>Contexto de intervención: Institución Formativa</b>	
<b>Función:</b> Evaluar el impacto de la formación de la empresa	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante/empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar cuenta regularmente de los resultados obtenidos y efectos no previstos</li> <li>• Evaluar los obstáculos surgidos durante el proceso</li> <li>• Determinar y controlar los procesos de evaluación sobre las acciones formativas</li> <li>• Evaluar el grado de eficacia de los planes y programas formativos sobre el campo laboral</li> <li>• Determinar los puntos de mejora en los procesos formativos</li> </ul>
Evaluar la transferencia de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y/o seleccionar los métodos e instrumentos de evaluación del impacto</li> <li>• Recoger los datos sobre el impacto de la formación, y analizar y redactar los informes de evaluación</li> <li>• Evaluar el proceso de detección de necesidades de formación y el proceso de diseño de la formación</li> <li>• Comprobar la transferibilidad de la formación en situaciones reales de empleo</li> <li>• Analizar la satisfacción del cliente solicitante de la formación (empresa/ trabajador)</li> <li>• Evaluar la transferencia de la formación en la empresa y en el contexto laboral</li> <li>• Estudiar longitudinalmente el impacto y beneficios</li> <li>• Tomar medidas correctoras, en función de los resultados de la evaluación.</li> </ul>

Tabla 56 Propuesta Perfil Formador

<b>Perfil Profesional: Formador</b>	
<b>Contexto de intervención: Aula</b>	
<b>Competencias específicas:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de la formación</li> <li>• Implementación de la formación</li> <li>• Evaluación del proceso de formación</li> </ul>	
<b>Función:</b> Diseñar, programar y desarrollar programas de formación para el empleo	
Subfunciones	Actividades profesionales
Diseñar y programar los currículums formativos (objetivos, contenidos, competencias, metodología, modalidades de formación, recursos, medios, procesos evaluativos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y desarrollar metodologías, estrategias didácticas, actividades y situaciones de aprendizaje para la formación adaptadas al colectivo</li> <li>• Planificar los cursos coordinándose con los otros profesionales</li> <li>• Organizar y gestionar actividades de enseñanza/aprendizaje (temporalización, recursos, etc.)</li> <li>• Vincular la acción formativa a la realidad laboral</li> <li>• Analizar las características de los participantes y grupos de formación.</li> <li>• Adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en función de las características de las poblaciones sobre las cuales se intervendrá.</li> <li>• Vincular los contenidos formativos al mercado de trabajo para facilitar el desempeño y la adquisición de competencias.</li> </ul>
Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalizar la formación, atendiendo a las necesidades de cada individuo que demanda formación y aplicando planes personales</li> <li>• Elaborar la documentación profesional para el curso formativo</li> <li>• Detectar los niveles de adquisición de conocimiento y competencias de los profesionales para ajustar el plan formativo</li> <li>• Diseñar actividades de aprendizaje que propicien experiencias laborales concretas o simuladas</li> <li>• Diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando técnicas y estrategias de programación didáctica.</li> <li>• Elaborar y localizar recursos formativos para dar respuesta a una demanda particular de cada sujeto</li> </ul>
Diseñar y administrar entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar y administrar Entornos Personales de Aprendizaje</li> <li>• Diseñar y elaborar contenidos, actividades, materiales y/o recursos de los cursos para su impartición a distancia/semipresencial</li> <li>• Organizar y gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por TIC</li> <li>• Seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de cada alumno</li> <li>• Resolver los problemas de acceso y uso de la plataforma de formación en red, entre otros.</li> <li>• Crear recursos per a la formación online (ej. simuladores, clips de vídeo digital, etc.)</li> <li>• Crear unidades de apoyo al desarrollo de materiales para la formación online</li> <li>• Dinamizar comunidades virtual y formación e-learning.</li> </ul>

<b>Perfil Profesional: Formador</b>	
<b>Contexto de intervención: Aula</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar apoyo tecnológico a cualquier profesional implicado en el proceso de formación</li> </ul>
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/ innovación en el contexto de la formación para el trabajo como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar objetivos de investigación para la mejora e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Elaborar e implementar proyectos sobre la relación formación versus impacto y transferibilidad en el contexto laboral</li> <li>• Analizar e interpretar los datos que ofrecen los entornos de la formación</li> <li>• Actualizar a través del intercambio de experiencias profesional en redes sociales/digitales, asociaciones, jornadas y/o congresos, etc.</li> <li>• Incorporar las últimas aportaciones científicas sobre la formación para el empleo</li> <li>• Divulgar y difundir las innovaciones incorporadas y funcionales de la formación para el empleo</li> <li>• Redactar proyectos de investigación y buscar su financiación</li> <li>• Promocionar y presentar los resultados de las evaluaciones y de los estudios</li> </ul>
<b>Función: Implementar la formación/ docencia</b>	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Impartir la docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar acciones formativas para la promoción de competencias y así promover la empleabilidad de los profesionales, atendiendo a las necesidades de cada individuo que demanda formación y aplicando planes personales</li> <li>• Tener pericia en la materia a impartir (ej. Informática, etc.)</li> <li>• Aplicar estrategias psicopedagógicas y metodologías didácticas en función de las características de la población a la cual se dirige su actividad docente</li> <li>• Facilitar el proceso de aprendizaje, organizar el entorno formativo y adecuar los contenidos</li> <li>• Aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje destinadas a la población adulta en necesidad de formación.</li> <li>• Gestionar procesos de enseñanza aprendizaje y de interacción didáctica, favoreciendo un correcto clima en el aula</li> <li>• Crear las condiciones óptimas de aprendizaje, vinculando la formación con los procesos productivos</li> <li>• Impartir los contenidos formativos de la especialidad, utilizando técnicas, recursos, estrategias y materiales que fomenten el aprendizaje</li> <li>• Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo, utilizando metodologías activas.</li> <li>• Distribuir el tiempo de cada curso para facilitar su desarrollo, seguimiento y evaluación del alumno</li> </ul>
Asesorar a los participantes en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar al alumnado/trabajadores.</li> <li>• Anticipar las situaciones “críticas “del aprendizaje y búsqueda de soluciones y alternativas</li> <li>• Supervisar el proceso de aprendizaje, seguimiento de la acción formativa, y comprobación de resultados del profesional formado</li> <li>• Tutorizar, supervisar y acompañar el aprendizaje individual</li> </ul>

<b>Perfil Profesional: Formador</b>	
<b>Contexto de intervención: Aula</b>	
Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los profesionales implicados en la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solucionar problemas y proporcionar alternativas frente a dificultades tecnológicas</li> <li>• Asesorar y proporcionar apoyo técnico y tecnológico a los alumnos/profesionales implicados en formación mediada por ordenador para el cumplimiento de los objetivos/metas</li> </ul>
<b>Función:</b> Evaluar el proceso formativo	
Subfunciones	Actividades profesionales
Evaluar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el diseño del currículum formativo y su implementación (objetivos a alcanzar, metodología, contenidos, temporalidad, etc.)</li> <li>• Evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje implementados en las diferentes acciones formativas</li> <li>• Evaluar el proceso formativo a través del uso de las TIC</li> <li>• Supervisar la actividad desarrollada por el usuario</li> <li>• Evaluar las competencias profesionales adquiridas por los usuarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Evaluar la acción formativa, concretamente del proceso de enseñanza/aprendizaje, de los recursos y de la metodología y estrategias didácticas y pedagógicas</li> <li>• Dominar en profundidad la acción formativa para poder establecer un proceso de evidencias sobre las competencias adquiridas fruto de la formación</li> <li>• Elaborar los informes de cada candidato que sirvan para valorar su nivel de suficiencia</li> <li>• Analizar el nivel competencial alcanzado por los alumnos, aplicando las pruebas de evaluación oportunas en función del momento de la evaluación.</li> <li>• Evaluar el ritmo y los progresos individuales en el aprendizaje.</li> <li>• Comparar las competencias profesionales iniciales aportadas por el candidato y las adquiridas tras la formación</li> </ul>
Evaluar la calidad de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar al profesorado y/o profesionales que implementan formación</li> <li>• Formular indicadores de seguimiento acordes con los objetivos/competencias del plan o programa de formación.</li> <li>• Evaluar los recursos materiales, humanos, económicos y de infraestructura involucrados en las actividades formativas</li> <li>• Evaluar la calidad de la formación impartida en base a los estándares de calidad en formación y evaluarlos con el propósito de introducir mejoras e innovaciones.</li> <li>• Evaluar las normas y procedimientos generales de atención al usuario, y los criterios de calidad del proceso.</li> <li>• Aplicar procesos de evaluación para evaluar la calidad de la formación para el empleo</li> </ul>
Certificar y acreditar oficialmente la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homologar la formación que se imparte a través de títulos oficiales como los certificados de profesionalidad.</li> <li>• Reconocer la experiencia laboral</li> <li>• Acreditar y evidenciar las nuevas competencias específicas y transversales de los profesionales formados</li> </ul>

Tabla 57 Propuesta Perfil Orientador

<b>Perfil Profesional: Orientador</b>	
<b>Contexto de intervención: Empresa/ entorno socio laboral</b>	
<b>Competencias específicas:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación profesional</li> <li>• Tutoría y seguimiento de los procesos de aprendizaje</li> </ul>	
<b>Función:</b> Diseñar y aplicar procesos de orientación profesional para el empleo	
<b>Actividades profesionales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar técnicas de orientación profesional para la exploración del mundo del trabajo, y también, de uno mismo con el fin de encontrar empleo</li> <li>• Ofrecer fuentes, contactos e información para incorporarse al mercado laboral.</li> <li>• Establecer un plan de acción individualizado (con cada individuo) para alcanzar sus objetivos profesionales/ personales</li> <li>• Ayudar a determinar las competencias profesionales (específicas y transversales) del individuo</li> <li>• Analizar las características y perfiles de los participantes para adecuar las técnicas de orientación profesional</li> <li>• Ofrecer oportunidades de aprendizaje alternativas (formación dual, formación en alternancia, formación a distancia, etc.) que permitan el desarrollo profesional del individuo</li> <li>• Tutorizar, ayudar a recopilar y gestionar las competencias personales y profesionales</li> <li>• Dialogar, escuchar, atender, entrevistar y orientar en la carrera profesional</li> <li>• Utilizar técnicas, estrategias y recursos para la orientación</li> </ul>	
<b>Función:</b> Tutorizar y acompañar los procesos formativos	
<b>Subfunciones</b>	<b>Actividades profesionales</b>
Asesorar en los procesos formativos y guiar en la puesta en práctica de itinerarios personales y profesionales de inserción y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar en la búsqueda de autoconfianza, en la reducción de incertidumbres, en la aclaración dudas y confusiones para situar y poner al individuo en posición de elegir de forma razonada opciones de formación y desarrollo personal</li> <li>• Conocer e identificar los elementos y factores que intervienen en el desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales</li> <li>• Analizar sobre empleabilidad, opciones de empleo y procesos de inserción profesional</li> <li>• Conocer los procesos de transición y utilizarlos para potenciar el desarrollo personal y profesional</li> <li>• Establecer y poner en marcha el proceso de atención e intervención al usuario, la cualificación y la promoción profesional</li> <li>• Informar sobre los procesos de acreditación de competencias</li> <li>• Ayudar a valorar las oportunidades del contexto profesional</li> <li>• Apoyar en la toma de decisiones profesionales</li> <li>• Orientar sobre las competencias y aprendizajes de los participantes</li> </ul>

<b>Perfil Profesional: Orientador</b>	
<b>Contexto de intervención: Empresa/ entorno socio laboral</b>	
Supervisar los procesos de aprendizaje dentro de la empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Redefinir y adecuar los perfiles profesionales y sus respectivas competencias a las necesidades actuales de la empresa/contexto</li><li>• Ayudar en el desarrollo de la práctica profesional en el contexto de trabajo</li><li>• Interactuar con los individuos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la empresa</li><li>• Acoger al individuo en la organización de trabajo y facilitar su adaptación dentro de la empresa</li><li>• Asesorar al individuo sobre las competencias profesionales movilizadas en el campo de trabajo</li><li>• Asesorar y supervisar el proceso de aprendizaje del individuo</li><li>• Trasmitir las reglas, las normas del buen hacer y los valores ligados a la profesionalidad del campo profesional</li><li>• Enseñar al usuario a realizar las actividades propias del oficio</li><li>• Dirigir el proceso formativo del individuo buscando su formación y socialización, siendo intermediario entre la empresa y el entorno formativo</li><li>• Ofrecer feedback en tiempo real para el desempeño de tareas en el lugar de trabajo</li><li>• Decidir y elaborar, en su caso, las evaluaciones que evidencien el progreso del individuo en la empresa</li><li>• Presentar al individuo a los compañeros de la empresa</li><li>• Informar de los procesos de calidad que están implantados en la empresa</li><li>- Distribuir adecuadamente el tiempo de formación y los recursos, tanto humanos como materiales, para alcanzar los objetivos de aprendizaje dentro de la empresa</li></ul>

Y en segundo lugar, se atiende al **marco de competencias transversales**, los expertos coinciden en que **las principales competencias transversales de los profesionales de la formación para el empleo**, y siendo estas comunes en los diferentes perfiles profesionales, son:

1. **Adaptación al cambio y flexibilidad**, ajustar el comportamiento del profesional a las nuevas situaciones generadas por las transformaciones estructurales del contexto (económicas, sociales, laborales y tecnológicas), así como a los factores internos o externos de las organizaciones/empresas.
2. **Aprendizaje continuo**, la formación permanente y a lo largo de la vida permite al profesional adquirir nuevos conocimiento, destrezas y actitudes para enfrentarse a la actividad laboral con los máximos recursos y estrategias.
3. **Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético**, asumir con responsabilidad los objetivos de la profesión, teniendo en cuenta los principios éticos y morales, así como los principios deontológicos sobre aquello que le ha sido asignado.
4. **Habilidades sociales, personales y relacionales**, interactuar y relacionarse con otras personas de forma efectiva y satisfactoria, responder de forma eficaz a las necesidades de los interlocutores, reconocer y comprender las situaciones personales y profesionales de aquellos con quien se establece relación, utilizar la comunicación verbales y no verbales para lograr proximidad y poder orientar apropiadamente, comprender el significado completo de un conjunto dado de reglas que estructuran un encuentro concreto, organizar una serie de conductas en un orden concreto para obtener resultados positivos, entre otras.
5. **Motivación profesional**, actuar desde el estímulo emocional, la inquietud, los intereses y las metas laborales y personales para mejorar, crear y realizar acciones positivas y eficaces.
6. **Proactividad**, asumir el control de las conductas y comportamientos de modo activo sobre las acciones laborales, implicarse en la toma de iniciativa, en la búsqueda de respuestas a problemas de difícil solución, y en la creación de

nuevas oportunidades adaptadas a las condiciones del entorno, y siempre con responsabilidad.

7. **Iniciativa y autonomía**, proponer, inventar, investigar, descubrir e implementar acciones frente a circunstancias/ situaciones demandantes, asumiendo un rol participativo, creativo e innovador siendo consecuente con las acciones y decisiones tomadas.
8. **Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis**, plantear preguntas y problemas esenciales, recopilar e evaluar información relevante para llegar a conclusiones y soluciones razonadas cuando surgen dificultades, plantear situaciones cambiantes y/o cuando se enfrenta ante perspectivas distintas o encontradas.
9. **Trabajo en equipo**, colaborar con otras personas en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando información, distribuyendo tareas, asumiendo responsabilidades, resolviendo las dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.
10. **Visión global del contexto**, identificar las oportunidades y situaciones de riesgo presentes y futuras que puedan afectar al entorno social, laboral, económico, formativo, etc.

El posicionamiento por el que han abogado los expertos divide las competencias transversales en dos dimensiones, la social o participativa y la personal. La dimensión social/ participativa que hace referencia a aquellas competencias transversales que tiene que ver con la interacción entre profesionales dentro de los diferentes escenarios profesionales, pero también, con la interacción con el entorno. En esta dimensión situaríamos a las competencias transversales de trabajo en equipo, de habilidades sociales, visión global del contexto y la competencia de adaptación al cambio y flexibilidad.

Por otro lado, las competencias transversales de carácter personal hacen referencia al saber ser del profesional y a su capacidad para actuar competentemente. Las competencias relevantes en esta dimensión son el compromiso y la ética profesional, la

motivación por el quehacer de la profesión, la proactividad, la iniciativa y autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje continuo.

Cabe destacar que aunque la competencia digital o TIC tradicionalmente ha sido una competencia reivindicada desde la transversalidad de la profesión docente en nuestra investigación adquiere mayor relevancia como competencia específica.

Algunos autores han mencionado en sus obras las competencias transversales listadas en nuestra investigación, por ejemplo: Attwell (1997) hacía referencia a la competencia de adaptación al cambio y flexibilidad, Perrenoud (2004) sobre aprendizaje continuo; Isus, *et al* (2014) sobre compromiso profesional; Coulon & Haeuw (2001), sobre habilidades sociales, Buiskool *et al.* (2010) sobre la competencia de proactividad; Fernández (2010) sobre proactividad, Cedefop (2013b) y Ruiz (2001) sobre iniciativa y autonomía profesional; Volmari *et al.* (2009) sobre reflexibilidad, Cort, *et al.* (2004) sobre trabajo en equipo, y Ruiz (2001) sobre visión global del contexto. No obstante, cobra sentido ahora el orden y la prioridad que se les da a estas competencias, sobretudo, porque nacen de las necesidades detectadas por los propios profesionales de la formación profesional para el empleo, y además en consonancia con un contexto y momento social, económico, laboral y tecnológico cambiante y muy inestable.

En relación al **objetivo 2**:

**2. Objetivo general:** Conocer la afectación de las transformaciones estructurales del contexto sobre los profesionales de la FPE

**Objetivos específicos:**

- 2.1 Analizar las limitaciones futuras de los profesionales de la FPE
- 2.2 Analizar las potencialidades futuras de los profesionales de la FPE
- 2.3 Detectar las necesidades formativas de los profesionales de la FPE

En este apartado, se considera pertinente anticipar otros elementos conclusivos del trabajo presentado. Atendiendo a los resultados, se analiza **cuáles serán en un futuro próximo los cambios que propiciados por las transformaciones estructurales de nuestra sociedad afectarán a los profesionales de la FPE**. De las opiniones de los 41 expertos se concluye que:

- **La oferta formativa no se ajusta a las necesidades de sus demandantes** (empresas, trabajadores, desempleados, etc.). Este dato coincide con las aportaciones de Pineda (2007) cuando postula que la formación profesional para el empleo en España se halla en la cola de la Unión Europea en cuanto a la satisfacción de las necesidades formativas de las empresas y trabajadores.
- **Las inclemencias económicas, la precariedad laboral, y los recortes sustanciales en las políticas activas de empleo** son afectaciones directas y graves para los profesionales de la FPE.
- La **emergencia de nuevos sectores productivos** vinculados a la incorporación de las nuevas tecnologías y al desarrollo de un mercado nacional cada vez más internacionalizado y globalizado (Gómez-Bahillo, 2001), plantean nuevos cambios en el formato de la formación.
- La convergencia y construcción de un nuevo espacio de actuación profesional exige el **nacimiento de nuevos perfiles profesionales en la FPE** que modificaran el desempeño profesional, así como las competencias, las funciones y las actividades profesionales de la profesión. Esto coincide con las aportaciones de Tejada y Fernández Cruz (2009).
- También, en esta línea se considera necesaria **una praxis profesional de mayor calidad** (Haasler, 2012; Tutschner & Kirpal, 2008), acompañada de la aparición de **modelos de formación más abiertos, flexibles y alternativos** con una mayor incursión tecnológica en la FPE y con modalidades de formación en alternancia y/o dual (Cedefop, 2013b).

Para hacer frente a los cambios que están empezando a acontecer y a aquellos que los entendidos vaticinan que sucederán en breve, **los expertos plantean aspectos potenciales a exaltar por parte de los profesionales de la FPE.**

- Una de las **potencialidades** que facilitará a los gestores, formadores y orientadores su práctica profesional es un **mayor compromiso y responsabilidad social** (Cedefop, 2013b).
- También, jugará a favor del profesional un planteamiento formativo donde se promueva el **aprendizaje colaborativo a través de las nuevas tecnologías y las**

**redes sociales.** Las TIC, y el aprendizaje interactivo que éstas pueden promover, son “claramente un espacio de nuevas oportunidades para la formación para el empleo” (Comisión Europea, 2012a, p. 12-113).

- En la misma línea, **nuevas competencias profesionales adquirirán relevancia** en el referente competencial (entre las transversales se impondrán la creatividad y la capacidad para aprender de la propia experiencia y de la interacción con los iguales/ alumnos/ subordinados; y entre las competencias específicas la competencia pedagógica será puntal). Todo **ello implica un reto para hacer posible que los profesionales de la FPE las consideren e incorporen en los dispositivos pedagógicos** (programas, materiales, evaluación,...) **y en la organización de la formación.**
- Cabe esperar que **el ofrecimiento de una formación de mayor calidad y eficacia aumentará su atractivo y adecuación en el mercado de trabajo** (Comisión Europea, 2010d, p.10), reconociendo al profesional de la FPE su labor cualitativa.
- Fomentar un **pensamiento positivo, divergente y crítico** será necesario para convertirse en un profesional flexible y polivalente adaptado a las exigencias del mercado y capacitado para gestionar el cambio permanente (Comisión Europea, 2012a).
- Asimismo, mostrar una actitud de **apertura a la movilidad laboral y formativa**, en una profesión en la que la internalización es un componente fundamental, implica conectar a los gestores de la formación, a los formadores y a los orientadores de los diversos espacios europeos e internacionales a que trabajen y aprendan de sus propias experiencias profesionales (Tejada, 2013a). La OCDE publicó en 2012a un informe en el cual determinaba que los profesionales españoles se encuentran lejos de establecer movilidad laboral en comparación con países como Inglaterra y Alemania.

Con este apremio, no podemos dejar de hacer mención sobre las **limitaciones a las que tendrán que enfrentarse los profesionales** de la FPE:

- Los expertos sitúan los obstáculos mayores en la **carencia de competencias transversales como la autoevaluación, la autocrítica, el trabajo en equipo, la coordinación con equipos y la capacidad de anticipación a los problemas.**
- **La falta de experiencia profesional** de los gestores, formadores y orientadores de la FPE. El bajo estatus y reconocimiento de éstos profesionales afectados por la falta de profesionalización y profesionalidad definida les invita a una entrada y salida constante de la profesión, evitando así que las experiencias profesionales sean longevas y duraderas (García Molina, 2013).
- La **estacionalidad de la FPE**, por ser ésta en su mayoría una formación subvencionada y/o bonificada y que requiere de una convocatoria previa, **unida a la excesiva burocratización, la falta de autonomía en el trabajo diario** en los procesos formativos y las **limitaciones presupuestarias y económicas dificultan el desarrollo de la carrera de los profesionales** (Giménez, 2013, p.72).
- La preocupación de los expertos por la falta de estandarización y la escasa claridad en el papel de la FPE tanto en el contexto europeo como español les lleva a alertarnos sobre la **inseguridad respecto al futuro de la profesión**; incluso a advertirnos que las discontinuidades, incertidumbres y falta de profesionalidad, etc. desembocaran en el **abandono de la carrera profesional** e intrusismo laboral (Navío, 2001).

Frente a esta realidad los expertos apuntan que los **aspectos prioritarios en que deberían formarse los profesionales de la FPE** son:

- La aplicación de **las nuevas tecnologías en la formación** para el empleo (tanto en el plano de la administración como en el plano de la docencia)
- **Competencias transversales:** liderazgo, negociación, persuasión, empatía, trabajo en equipo, etc.
- Nuevas **competencias profesionales** (explicadas en el modelo presentado anteriormente)
- También, los expertos ponen la tilde sobre aprendizajes relacionados con el **conocimiento y análisis del mercado de trabajo local, regional, nacional e internacional**, así como en la **consulta y análisis de las últimas tendencias**,

- investigaciones e innovaciones vinculadas a la formación continua** para predecir futuras necesidades y anticiparse a ellas con medidas y soportes.
- Acentúan especialmente, la **competencia didáctica y pedagogía** para garantizar una formación de calidad
  - **En la integración entre la experiencia profesional y el proceso formativo.**
  - **En el análisis y evaluación del impacto y transferencia de la formación en el trabajo**
  - Y por último, en el **reconocimiento, acreditación y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida**, sea cual fuere su vehiculación, formal o no formal.

En lo que respecta al **objetivo 3**:

**3. Objetivo general:** Establecer propuestas y fundamentos básicos para un plan de formación y de desarrollo profesional de los profesionales de la FPE

**Objetivos específicos:**

- 3.1) Estudiar propuestas para mantener actualizado a los profesionales de la FPE
- 3.2) Determinar los sistemas y las estrategias formativas claves para la profesionalización de los profesionales de la FPE
- 3.3) Delimitar las claves para diseñar un programa formativo que profesionalice al profesional de la FPE

Para poder establecer las propuestas y fundamentos básicos para un plan de formación dirigido a los gestores, formadores y orientadores de la FPE, **en primer lugar**, preguntamos a los expertos sobre los **aspectos para mantener actualizada la FPE**. Sus aportaciones fueron las siguientes:

- **Autoformación**
- La adquisición de nuevas **habilidades y competencias personales y sociales por parte de los profesionales**. Como se ha referenciado en numerosas veces en nuestro estudio, en el marco teórico y en los resultados de las consultas a los expertos, **es necesario incorporar en la formación nuevas competencias transversales** (liderazgo, negociación, empatía y trabajo en equipo) **y específicas** (didáctica y pedagógica).

- La **modernización de los métodos, los nuevos enfoques de enseñanza/aprendizaje y las nuevas modalidades de impartición de la formación** plantean una reflexión sobre la formación y la preparación pedagógica y didáctica del profesional que abandera la FPE (Comisión Europea, 2012a).
- La **investigación acción/ innovación**
- La **autoreflexividad sobre la praxis profesional**
- La **incursión tecnológica** en los procesos formativos. La formación para el empleo se ha acercado al mundo de la tecnología, donde las herramientas web 2.0 alcanzan un papel privilegiado para permitirnos crear una nueva escenografía comunicativa y de interacción entre los participantes del proceso formativo (Cabero, 2013, p. 221). Para los expertos de nuestra investigación éste debería ser el elemento principal de formación para los profesionales de la FPE, pues como ellos mismos prevén la aplicación de las **nuevas tecnologías** en la formación para el empleo plantea numerosas ventajas tanto en el plano de la administración de la formación como en el de la implementación de la docencia.
- La incorporación de **certificaciones homologadas** para los gestores, formadores y orientadores de la FPE,
- El **vínculo permanente entre las instituciones formativas y las empresas, trabajadores y desempleados,**
- La **participación de los profesionales en círculos de calidad y grupos de intercambio de conocimientos y experiencias** entre profesionales del sector,
- La **formación permanente y continua**
- Y un **repertorio de “buenas prácticas”** que favorezcan los procesos de transferencia como elementos claves para hacer frente a los nuevos desafíos de la formación profesional para el empleo.

Y en **segundo lugar**, les solicitamos que propusieran **qué sistemas de formación y estrategias serán necesarios para formar a los profesionales de la FPE**. No cabe duda, por su alto acuerdo y unidad en la respuesta, que la **modalidad dual o alternancia se imponen sobre las otras alternativas**. Los expertos concretan que la adquisición de experiencia profesional a través de prácticas acompañadas con tutores expertos en el campo de la formación profesional para el empleo es un mecanismo de profesionalización clave que permite la movilización de un conjunto de conocimientos, saber hacer y de actitudes propias de la ocupación y que finalmente acaban suponiendo

“...un dominio práctico de la profesión” (Lang, 1999, p. 29). En esta dirección los expertos consideran que el nuevo escenario formativo de la formación para empleo debe ser el espacio real de trabajo donde surgen las demandas y exigencias concretas de cada profesión. Para ello, **los profesionales de la FPE deben aprender su ejercicio profesional desde modalidades formativas alternativas como es el caso de la formación en alternancia o dual** porque ésta, no sólo permite la integración entre formación y trabajo, sino que, además, promueve la orientación y tutorización del ejercicio profesional. Para Joannaert (2002) cuando la formación, únicamente, recibe un tratamiento academicista este puede suponer una adquisición de las competencias “*virtual*”, sin conexión con las situaciones reales.

Todas estas propuestas son necesarias, junto con el estándar de competencia que presentamos al inicio, para delimitar algunos **apuntes preliminares sobre el diseño de un programa formativo que profesionalice al profesional de la FPE.**

Para dar respuesta al último punto del objetivo 3 abrimos el siguiente apartado denominado *Propuestas* que acoge todos los elementos resultantes de esta investigación para plantear los fundamentos de una formación profesionalizadoras para los gestores, los formadores y los orientadores de la FPE.

## 7 PROPUESTAS

---

Cualquier trabajo de investigación desarrollado con un mínimo de entusiasmo contribuye a despejar algunas incógnitas sobre el tema tratado pero, de forma simultánea, genera nuevas preguntas, nuevas ideas y/o abre nuevas vías de trabajo. En este apartado se presentan algunas líneas de investigación que pueden ser objeto de interés, atendiendo al trabajo expuesto en la presente tesis.

Una vez identificado u obtenido el referente de competencias, funciones y actividades profesionales para los gestores de la formación, los formadores y los orientadores estamos en condiciones de plantearnos un **formación normalizada y reconocida por el marco de cualificaciones español y europeo, por cuanto la misma mejoraría:**

- la **profesionalidad y el profesionalismo** de la formación profesional para el empleo (Lang, 1999). Mientras el primero es de carácter individual, referido a la persona como responsable de su propio desarrollo formativo, el segundo, el profesionalismo refiere al colectivo que ejerce funciones específicas y considera las estrategias empleadas por ese grupo para transformar el estatus de su actividad a fin de, por ejemplo, obtener su reconocimiento social (Bourdoncle, 1991; Correa Molina, 2013);
- la **identidad profesional** porque se conocerían los perfiles profesionales asociados, así como su desempeño (funciones, actividades y competencias profesionales -específicas y transversales-);
- se concebiría la FPE como **una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad** y que brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas que delimitan la ocupación;
- se prevendría y **dificultaría el intrusismo** profesional;
- se **garantizaría una actividad profesional de calidad**;
- y, por último, se **establecería niveles de cualificación, certificación y acreditación** para reclutar a profesionales competentes (Bulgarelli, 2009).

El enfoque formativo que se persigue es, por tanto, una:

- **Formación inicial y prescriptiva** porque como se deviene a lo largo de este estudio no existe una formación asociada que defina la identidad profesional de la FPE, ni su desempeño: funciones, actividades profesionales y competencias profesionales - específicas y transversales-. (Bulgarelli, 2009).
- **Formación continua** porque no basta con una formación inicial (Tejada, 2002b). Los profesionales necesitan de una formación a lo largo de la vida orientada a la mejora de su práctica profesional, contextualizada y coherente con las necesidades prácticas del contexto y con la formación inicial desarrollada. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización del profesional de la FPE.
- **Formación andragógica** porque se encarga específicamente de la “educación entre, para y por adultos” (Brandt, 1998, p.48). Caraballo la define como:

“la disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan a su vez, el desarrollo de habilidades, y actitudes y la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve” (2007, p.192-193).
- **Formación adaptada a los diferentes niveles del marco nacional de cualificaciones** porque el grupo de profesionales de la FPE lo constituyen un conjunto multidisciplinar de profesionales (informáticos, cajeros de supermercado, médicos, ingenieros, administrativos, etc.), que además proceden de diferentes niveles formativos (graduados escolares, graduados medios y/o superiores, así como graduados universitarios), sin olvidar que dichos profesionales pueden adquirir diferentes responsabilidades en el propio proceso de formación; como la gestión, la formación y la orientación.
- Cabe destacar que dicha formación además de dar respuesta a la consecución de los objetivos propuestos y al desarrollo de las competencias prefijadas, debe adaptarse a la disponibilidad y realidad laboral actual de los profesionales, siendo conveniente diferentes **modalidades de formación como la incursión tecnológica** para facilitar

el acceso a ella; así como la introducción de la **formación en alternancia o dual** para acercar la formación a la praxis laboral.

El intento de este plan de formación es, pues, dotar a las personas que quieran dedicarse a la profesión de gestor, formador y orientador, en el ámbito de la formación profesional para el empleo, del dominio de funciones, actividades y competencias para dedicarse a esta actividad profesional.

Consecuentemente, reclamar una **formación específica para los profesionales de la FPE** requiere de un proceso de diseño curricular que debería organizarse **en fases modulares** donde cada unidad de competencia o función sería un módulo, sin olvidar que estas unidades se agrupan en perfiles profesionales -gestión, formación y orientación- y que, además, deben ajustarse a los diferentes niveles de cualificación profesional.

Para cada módulo se determinarán los contenidos, las capacidades necesarias y los criterios de evaluación, así como los espacios e instalaciones que se precisan para la formación.

La estructura en unidades de competencia permite evaluar y reconocer al profesional cada una de las funciones profesionales, independientemente de que se haya obtenido a través de la formación o de la práctica profesional, y acumularlas hasta obtener la **acreditación de una cualificación completa**.

La propuesta de **módulos formativos y crediticios** que presentamos gira en torno al modelo presentado en las conclusiones; éste se compone de tres macro módulos que se refieren a los perfiles profesionales, que, a su vez, se subdividen en unidades modulares interrelacionadas. A continuación se presenta:

Tabla 58 Estructura modular de contenidos

<p><b>Macro Módulo I: Gestión de la formación</b>  <b>Contexto de intervención: Institución Formativa</b></p> <p><b>Módulo 1.1</b> Promoción de la formación profesional para el empleo  <b>Módulo 1.2</b> Conocimiento del contexto y analizar el mercado de trabajo  <b>Módulo 1.3</b> Detección de las necesidades formativas de las profesionales de las organizaciones  <b>Módulo 1.4</b> Supervisión de la financiación  <b>Módulo 1.5</b> Diseño de planes formativos de acuerdo con las necesidades detectadas  <b>Módulo 1.6</b> Organización de los recursos  <b>Módulo 1.7</b> Gestión burocrática  <b>Módulo 1.8</b> Evaluación del impacto de la formación</p>
<p><b>Macro Módulo II: Desarrollo de la formación</b>  <b>Contexto de intervención: Aula</b></p> <p><b>Módulo 2.1</b> Diseño y programación específica de los planes de formación  <b>Módulo 2.2</b> Desarrollo de la formación  <b>Módulo 2.3</b> Evaluación del proceso formativo</p>
<p><b>Macro Módulo III: Orientación de la formación</b>  <b>Contexto de intervención: Empresa/ entorno laboral</b></p> <p><b>Módulo 3.1</b> Diseño y aplicación de procesos de orientación profesional  <b>Módulo 3.2</b> Tutorización y acompañamiento de los procesos formativos</p>

A modo conclusivo podemos decir que todos los aspectos mencionados en la investigación, especialmente los presentados en el apartado de conclusiones y propuestas, apuntan caminos para la mejora de las competencias específicas y transversales del profesional de la formación profesional para el empleo, debiendo ello generar como efecto pretendido la configuración de la **identidad profesional** de los gestores, formadores y orientadores de la FPE.

## 7.1 Limitaciones y fortalezas de la investigación

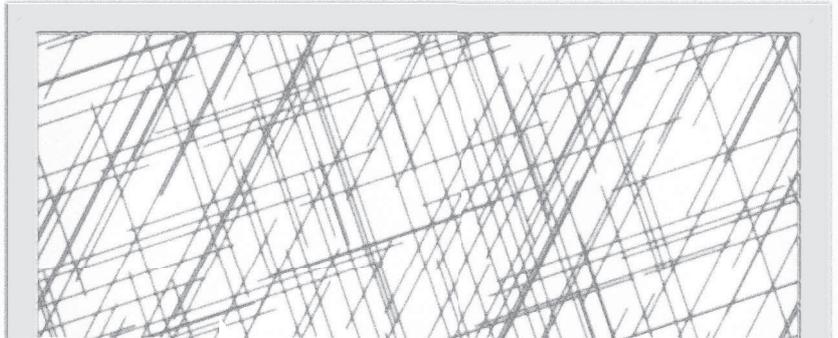
Todo trabajo de investigación se encuentra con limitaciones y obstáculos que en algunos momentos dificultan su avance. No obstante, también es competencia del investigador encontrar los mecanismos y procedimientos para resolverlos. En este punto se presentan algunos de ellos.

Las principales limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación de ésta tesis fueron de carácter metodológicas, cabe destacar las siguientes:

- La primera de ella fue encontrar la manera de certificar la competencia de experticia/ pericia de nuestro expertos. Para ello, recurrimos al cálculo del coeficiente de la competencia de experticia propuesto por García Martínez, V.; *et al.* (2012).
- El segundo obstáculo fue eliminar la influencia que pudieran tener distintos individuos en la interacción personal y liberar nuestra investigación de posibles sesgos producidos por la presión del grupo, efecto de la opinión mayoritaria, etc. Motivo por el que aplicamos la técnica Delphi manteniendo el anonimato de los individuos con el objetivo de conseguir el máximo consenso posible, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes.
- Y otro de los problemas emergido fue la cantidad de datos obtenidos. Para su gestión y tratamiento utilizamos procesos cualitativos (categorización) y procesos cuantitativos (estadística) para analizar, presentar los resultados y hacer posible su discusión.

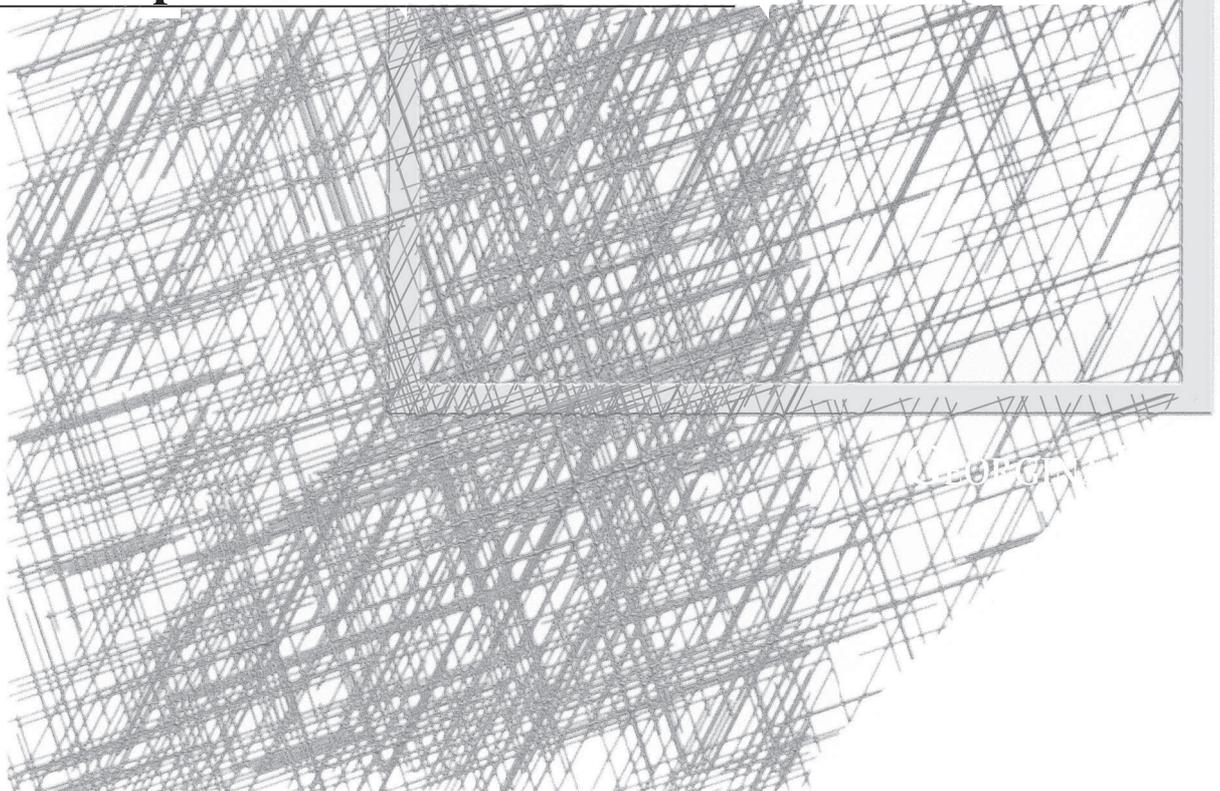
Sin embargo, nuestra investigación, también, se ha beneficiado de fortalezas que han jugado a su favor. Entre las cuales podemos destacar:

- El alto nivel de participación de los expertos. En mayoría de investigaciones del campo que nos ocupa y que han trabajado con la consulta de expertos suelen contrastar entre 10 y 15 opiniones. Por el contrario, en nuestro estudio solicitamos la participación de 61 expertos de los cuales participaron el 68% (41 expertos).
- La propuesta que se alcanza, proviene de un amplio consenso de expertos de diversos ámbitos de la FPE, que compensa las ausencias de propuestas formativas como constatamos en nuestra revisión (París, Tejada & Coiduras, *en prensa*) por lo que consideramos que supone un referente interesante a contemplar en el diseño de la formación.



## **Third part: CONCLUSIONS AND PROPOSALS**

---





## **8 Conclusions**

---

In the first few chapters of this thesis, we present the theoretical and contextual framework for our problem in question, pondering over existing facts and offering Continuing Vocational Education and Training (CVET) components and characteristic elements in Spain and in Europe. At the end of these chapters, we go over the CVET professional's professionalization: giving particular emphasis to professional profiles, competences, associated training, access requirements and the CVET specialists' professional performance.

In the second section we explain the development of our methodology, consisting of a sequential triangulation of inter-methods. The Delphi method has been applied in two successive rounds. During the first round, an open questionnaire (qualitative method) has been used, while in the second round we used the results from the open questionnaire to design a closed survey (quantitative method). This methodological design is an inductive process in which the interpretation and analysis of the results make it possible to present a model.

At this point, it is necessary to discuss and interpret the results that have been obtained to see how much we have achieved in terms of the objectives that were initially set. In order to evolve this critical reflection we will go back to the theoretical and empirical framework and we will present and justify our conclusions.

After analyzing the results, we present the conclusions of the research, linking these to the initial objectives.

The current situation of the specialist in Continuing Vocational Education and Training; not knowing their own professional profiles, functions and activities, or their specific and transversal competences (Mamaqi & Miguel, 2011), takes a central role in our research.

In relation to this, we set the first objective:

**1. General objective:** Identify the professional profiles of CVET

**Specific Objectives:**

- 1.1. Define the framework of specific competences for each professional profile
- 1.2. Describe the functions and professional activities for each professional profile
- 1.3. Determine the framework of transversal competences

Achieving this would make it possible to determine the standards of professionalization (referred to the professional identity, performance and professional development, the requirements to access the profession, and the associated and prescriptive training) and professionalism (referring to competences) of CVET.

Participation and expression of all the experts (41 participants) in the different Delphi rounds is also a clear indicator of the need to determine the profiles for CVET. Tejada (2009a) proposes the same when he defines this identification as an:

...instrument in a context where the change and the necessity became the reasons of analysis and assessment to think about a valid training; which could guarantee the regional development and economic and technologic improvement of a country. [Specify a] set of professional profiles, [allows to be over] ...the training and work challenges... [providing] ... transparency, consistency, mobility, versatility, flexibility, convergence, correspondence, acceptance, recognition, [among others] (p.471).

Facing the necessity to identify the professional profiles, the experts verify three profiles: the training manager, the trainer and the mentor. Other profiles have been included within these profiles as we describe: the manager profile has incorporated the profiles of coordinator, counselor and assessment trainer. The trainer profile includes the designer of didactic resources, the digital trainer, the assessment trainer, the trainer of trainers, and the researcher. And the mentor profile includes the labor tutor, the assessment trainer, the researcher and the trainer of trainers.

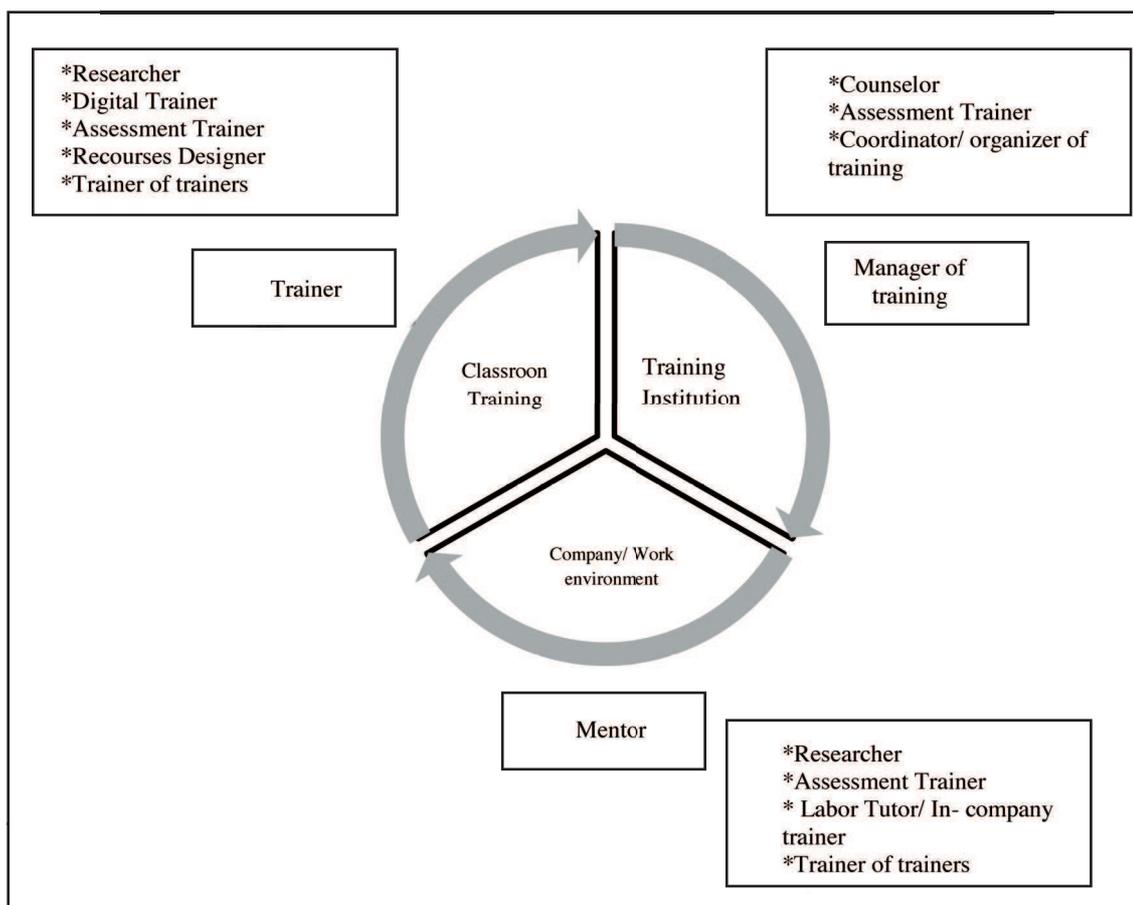


Figura 18 Professionals Profiles

It should be pointed out that the experts from the second Delphi round highlighted the coexistence of four professional profiles. They added the trainer of trainers to the three profiles described previously. However, after analyzing the specific competences, functions and professional activities, we observed that this profile had a lot of similarities with the trainer, thus we decided to annex them.

Also, we consider the context in which the professional profiles are framed. The importance of knowing the spatial and temporal context stems from the fact that it is this that determines the competences (Oliveros, 2006). For this reason, in our research, the professional profiles proposed by the experts coincide with the intervention contexts of the continuing vocational education and training (Tejada, et al., 2007, p.9). We refer to: the institutional context (training center), the classroom context, and the business context (social and labor environment).

From the professional profiles analysis and its correlation with the intervention contexts, it is possible to identify competences, functions and professional activities.

According to Oliveros (2006, p.104), "...identifying competences involves knowing which knowledge, abilities and attitudes allow someone to act in a specific way in a professional profile or position". In most labor contexts, professional competences are well established and experienced (Comisión Europea, 2008b). This does not happen in the continuing vocational education and training field. Therefore, our objectives try to resolve this problem by establishing a model of competences, functions and professional activities; this model is adapted to each one of the detected profiles and to its context of professional action.

From the combination of the different professional profiles and the multiple contexts of professional action, we find the specific competences and professional functions, the latter are "...constituted by multiple professional activities. They are also called units of competence, because they represent one aspect of the professional function and it can be described and disintegrated". It should be pointed out that the professional activity can be named professional activities/tasks or elements of competence (Irigon & Vargas, 2002, p.113-119).

The set of specific competences, functions and professional activities makes it possible to describe the purpose and/or achievement of the profession for managers of training, trainers and mentors, identify the criteria for judging the quality of that achievement, identify evidence of professional development achievement, establish the professional tasks to achieve the objective, and specify the context of professional performance.

Now we describe the emergence of professional competences, functions and activities for each of the professional profiles.

<b>Professional Profiles</b>	<b>Competences</b>	<b>Functions</b>	<b>Sub functions</b>	<b>Professionals Activities</b>
Manger of Training	8	8	4	49
Trainer	3	3	10	66
Mentor	2	2	2	32

*Figura 19 Professional competences, functions and activities for each of the professional profiles*

Even if each of the profiles have been linked to a context and their professional development has been defined; their functions, competences and professional activities are not restricted to either that context or to these profiles. The following diagram shows how each profile infers in various contexts.

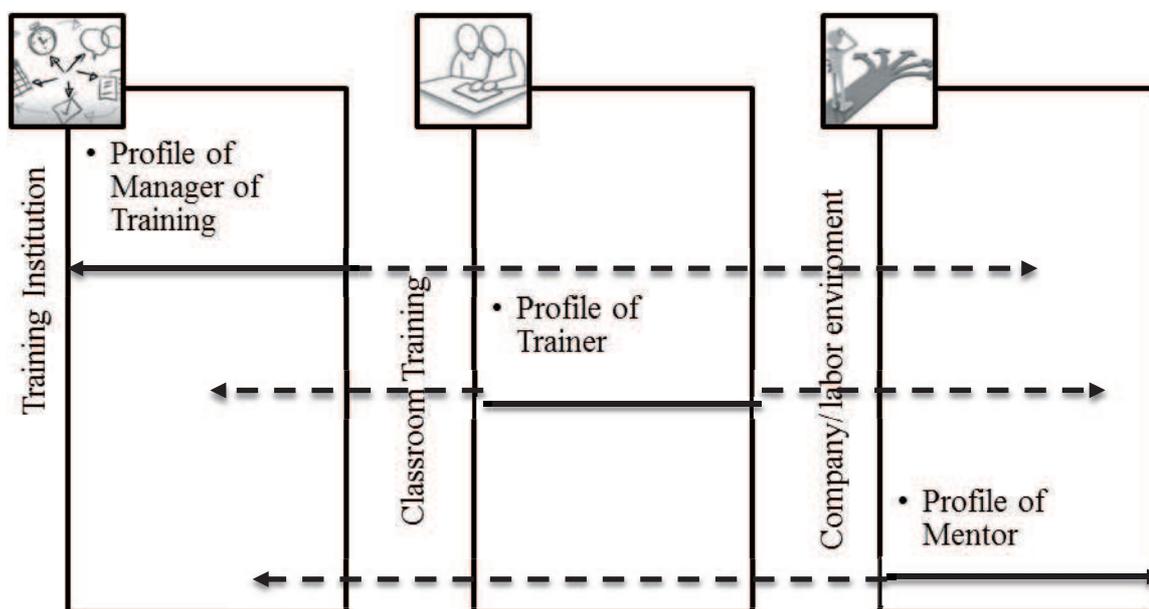


Figura 20 Diagram of professional profiles versus intervention contexts

The first objective of this research has been accomplished by identifying the professional profiles of CVET; defining the specific competences; describing professional functions and activities for each profile; and finally establishing the framework of transversal competences. All of this is presented below in the following order:

First, three tables with the competences, functions and professional activities of the Training Manager profile, Trainer profile and Mentor profile are presented, following this structure:

<b>Professional profile: Context of professional performance</b>	
<b>Specific Competences:</b>	
<b>Function:</b>	
<b>Sub functions</b>	<b>Professional activities</b>

Later, we present the framework of transversal competences that are shared and transferable among managers of training, trainers and mentors of CVET.

Tabla 59 Professional Profile Manager of Training

<b>Professional Profile: Manager of Training</b> <b>Context of professional performance: Training Institution</b>	
<b>Specific Competences:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotion, marketing and advice to companies and workers about the actions of CVET</li> <li>• Knowledge of organizational / business context and labor market</li> <li>• Detection of training needs of business professionals</li> <li>• Funding and training meliorate</li> <li>• Design and planning of plans and training programs</li> <li>• Organization of human, material and infrastructure</li> <li>• Administration and management of academic training</li> <li>• Assessing the impact of company</li> </ul>	
<b>Function:</b> Promote professional training for employment	
Sub function	Professional activities
Market training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide "a la carte" training according to the needs of the company / worker / unemployed person</li> <li>• Find and contact clients and training providers</li> <li>• Negotiate and budget for training activities</li> <li>• Build and maintain relationships with companies / workers / training users</li> <li>• Stimulate networks of people who ask for and provide training</li> <li>• Market CVET plans and projects</li> </ul>
Offer advice to businesses and workers of potential training activities	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convince companies of the necessity to assess training needs of their organization</li> <li>• Help companies on the design and development of training plans</li> <li>• Respond to any queries posed by companies / workers requesting training</li> <li>• Develop and provide a communication plan with companies</li> </ul>
<b>Function:</b> Understand the context and analyze the labor market to develop training offers	
	Professional activities
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Know and understand the social, political and legislative context of CVET</li> <li>• Know and understand the goals, objectives and philosophy of the company where the commercial functions will be exercised</li> <li>• Know and understand the current and emerging needs in CVET</li> </ul>
<b>Function:</b> Identify the training needs of the professionals from the organizations and suggest possible training programs	
	Professional activities
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Know and understand the current and emerging needs in CVET</li> </ul>

**Professional Profile: Manager of Training**  
**Context of professional performance: Training Institution**

- Design and select tools for detection and analysis processes of training needs
- Diagnose and analyze the training needs of the company and its workers
- Explain and justify to potential CVET clients the needs of training activities as a measure of change and adaptation

**Function:** Seek, manage and supervise financial and / or economic endowments (justifications, bonuses, etc.)

**Professional activities**

- Seek funding opportunities for training financing
- Apply for, justify and process grants and financial aid
- Reimburse training
- Determine the economic resources of the training plans
- Know and understand legislation, specific normative and resources on employment, benefits and taxes
- Supervise and control the financing of training plans and its justification

**Function:** Design and program plans, programs and training activities according to the needs that have been identified, defined competencies and characteristics of training groups

**Professional activities**

- Design and / or adapt curricula and training programs to the identified needs of businesses and individuals, focusing on the client company and employee customer
- Manage, plan and schedule training plans and actions to meet the goals, resources and criteria for maximum efficiency; always adjusting to the funding available
- Provide “a la carte” training according to the needs of the professionals
- Determine the dates of training days
- Lead and manage the implementation of the training plan.
- Apply management techniques for organizing all phases of training

**Function:** Organize the necessary human resources, infrastructure and material resources to implement training

**Professional activities**

- Search, identify, manage and optimize available resources (human, technical, economic, infrastructure and materials) for training
- Streamline and organize the professionals involved in the training process

**Function:** Manage the documentation of plans / training programs, certifications, grants and scholarships received by individuals carrying out training, etc.

**Professional activities**

- Seek certification and validation of training given
- Manage legal requirements inherent to each course (documentation,

<b>Professional Profile: Manager of Training</b>	
<b>Context of professional performance: Training Institution</b>	
	<p>completion of legal annexes, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manage course documentation</li> <li>• Manage records of training for employment (scholarships, grants, etc.) and monitoring</li> <li>• Manage, control and coordinate the plans, programs and training groups in the context of training and work</li> </ul>
<b>Function: Evaluate the impact of the company's training</b>	
<b>Sub functions</b>	<b>Professional activities</b>
<p>Foresee the effectiveness and efficiency of training for the applicant / company</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Report regularly on the results obtained and unanticipated effects</li> <li>• Evaluate obstacles encountered during the process</li> <li>• Identify and control the processes of assessment of training activities</li> <li>• Evaluate the effectiveness of the plans and training programs in the workplace</li> <li>• Identify areas for improvement in the training processes</li> </ul>
<p>Assess the transfer of the training</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develop and / or select the methods and tools for impact assessment</li> <li>• Collect data on the impact of training, and analyze and write up assessment reports</li> <li>• Evaluate the process of detecting training needs and the design the training process</li> <li>• Check the transferability of training in real work situations</li> <li>• Analyze customer satisfaction of the training applicant (company / worker)</li> <li>• Evaluate the transfer of training in the company and in the employment context</li> <li>• Study the impact and benefits longitudinally</li> <li>• Take corrective action based on assessment results.</li> </ul>

Tabla 60 Professional Profile of Trainer

<b>Professional Profile: Trainer</b>	
<b>Context of professional performance: Training Classroom</b>	
<b>Specific competences:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design of training</li> <li>• Implementation of training</li> <li>• Evaluation of the training process</li> </ul>	
<b>Function:</b> Design, program and develop training programs for employment	
Sub function	Professional activities
Design and program training curricula (goals, content, skills or competences, methodology, training methods, resources, media, evaluation procedures, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Design and develop methodologies, teaching strategies, learning situations and activities for training adapted to the group</li> <li>• Plan courses, coordinating with other professionals</li> <li>• Organize and manage teaching / learning (timing, resources, etc.)</li> <li>• Tie in training with the actual working environment: training linked to a professional profile.</li> <li>• Analyze the characteristics of participants and groups who are training.</li> <li>• Adapt the content and pedagogical approaches based on the characteristics of the people who intervene.</li> <li>• Link training content with the labor market performance to facilitate the acquisition of competences.</li> </ul>
Design, develop and innovate training materials and learning situations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Customize training, attend to the needs of each individual application and applying personal training plans</li> <li>• Develop professional documentation for the training course</li> <li>• Detect levels acquisition of knowledge and professional skills to adjust the training plan</li> <li>• Design learning activities that encourage specific or simulated work experience</li> <li>• Design the learning-teaching process applying educational programming techniques and strategies.</li> <li>• Develop and locate training resources to meet a particular demand of each subject</li> </ul>
Design and manage virtual learning environments	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitate and manage Personal Learning Environments</li> <li>• Design and develop content, activities, materials and / or resources for both distance and blended teaching courses</li> <li>• Organize and manage the TIC based learning/teaching process</li> <li>• Monitor the distance learning-teaching process of each student</li> <li>• Resolve issues of access and use of the online training platform, among others.</li> <li>• Create resources for online training (e.g. simulators, digital video clips, etc.)</li> <li>• Create support units as online training materials progress</li> <li>• Streamline virtual communities and e-learning training.</li> <li>• Provide technical support for every professional involved in the training process</li> </ul>

<b>Professional Profile: Trainer</b>	
<b>Context of professional performance: Training Classroom</b>	
Design and develop research / innovation in the context of training for work as a strategy for improving and adapting to the changing context	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify research objectives for improvement and innovation in the learning-teaching process</li> <li>• Develop and implement projects on training versus impact and transferability in the employment context</li> <li>• Analyze and interpret data to provide training environments</li> <li>• Update through the exchange of professional experience in social / digital networks, associations, seminars and / or conferences, etc.</li> <li>• Incorporate the latest scientific developments on employment training</li> <li>• Divulge and spread incorporated and functional innovations in employment training</li> <li>• Write up research projects and seek funding</li> <li>• Promote and present the results of the evaluations and studies</li> </ul>
<b>Function:</b> Implement training / teaching	
<b>Sub functions</b>	<b>Professional activities</b>
Teaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implement training programs to promote competences and thus promote the employability of professionals, paying attention to the needs of each individual application and applying personal training plans</li> <li>• Be knowledgeable in the subject that is to be taught (e.g. computing, English, etc.)</li> <li>• Apply psych educational strategies and teaching methods based on the characteristics of the trainees to which the teaching directed.</li> <li>• Facilitate the learning process, organize the learning environment and adapt content</li> <li>• Apply teaching and learning strategies aimed at adults in need of training.</li> <li>• Manage the teaching and learning processes and didactic interaction, favoring a suitable classroom climate</li> <li>• Create optimal learning conditions, linking the training to the production processes</li> <li>• Teach training content of the specialized subject, using techniques, resources, strategies and materials that encourage learning.</li> <li>• Propose, stimulate and monitor group learning activities using active methodologies.</li> <li>• Allocate time for each course to facilitate development, monitoring and evaluation of each student</li> </ul>
Advise participants in their learning process and guidance in the performance of professional functions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivate students / workers</li> <li>• Anticipate "problematic" learning situations and seek alternatives and possible solutions</li> <li>• Supervise the learning process, monitoring the training and checking the results of trained professional</li> <li>• Supervise, monitor and support the learning process of students</li> </ul>

<b>Professional Profile: Trainer</b>	
<b>Context of professional performance: Training Classroom</b>	
Support and technologically dynamic professionals involved in the training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solve problems and provide alternatives when technological difficulties occur</li> <li>• Advise and provide technical and technological support to students / professionals involved in computer-based training to fulfill objectives / goals</li> </ul>
<b>Function:</b> Evaluate the training process	
Sub functions	Professional activities
Evaluate the training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluate the design of the training curriculum and its implementation (objectives to reach, methodology, content, timing, etc.)</li> <li>• Evaluate the teaching / learning processes implemented in the various training activities</li> <li>• Assess the learning process through the use of TIC</li> <li>• Supervise the activity of the user</li> <li>• Evaluate the skills acquired by the users in the learning and teaching process.</li> <li>• Evaluate the training, particularly in the teaching / learning process, resources and methodology and didactic and pedagogical strategies</li> <li>• Have an in depth knowledge of training activity to establish an evidence based process of the skills acquired as result of the training</li> <li>• Write up reports for each candidate to assess their level of proficiency</li> <li>• Analyze the level of competence achieved by students, applying appropriate assessment tests according to the time of evaluation.</li> <li>• Evaluate the individual learning progress and pace in training.</li> <li>• Compare the initial skills of the candidate with those acquired after training</li> </ul>
Assess the quality of training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluate the teaching body and/or professionals who give training</li> <li>• Develop monitoring indicators consistent with the objectives / competencies training plan or program</li> <li>• Evaluate the material, human and financial resources and infrastructure involved in training activities</li> <li>• Evaluate the quality of the training based on quality standards in training and assess in order to improve and innovate</li> <li>• Assess the general rules and procedures for customer service and quality criteria of the process</li> <li>• Apply assessment processes to evaluate the quality of training for employment</li> </ul>
Certify and officially accredit training	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standardize the training given with official certificates, as well as professional certificates</li> <li>• Recognize work experience</li> <li>• Accredit and demonstrate the new specific and generic skills of trained professionals</li> </ul>

**Professional profile: Mentor**  
**Context of professional performance: Company / work environment**

**Specific Competences:**

- Professional orientation/ guidance/counselling
- Tutoring and monitoring of learning processes

**Function:** Design and implement professional orientation/ guidance/counselling processes for employment

**Professional activities**

- Implement professional guidance and self-orientation techniques for exploring the labor market in order to find employment
- Provide sources, contacts and information to enter the labor market.
- Establish an individualized action plan (with each individual) to achieve their professional / personal goals
- Help define professional competences (specific and transversal) of the individual
- Analyze characteristics and profiles of participants to adapt the professional orientation techniques
- Provide alternative learning opportunities (dual training, training, distance learning, etc.) to allow for professional development of individuals
- Tutor, help collect and manage personal and professional skills
- Discuss, listen, interview and guide each individual in their career possibilities
- Use techniques, strategies and resources for guidance/ orientation

**Function:** Tutor and accompany training processes

Sub functions	Professional activities
Advise on training processes and guide the implementation of personal and professional insertion and professional performance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Help build up self-confidence, clarify any doubts, so that the individual can make the best choices for their training and personal development</li> <li>• Understand and identify the elements and factors involved in career development, decision making and the development of professional and life projects</li> <li>• Analyze employability, employment options and professional insertion processes</li> <li>• Understand the transition processes and use them to enhance personal and professional development</li> <li>• Establish and implement the process of user attention and intervention, skills and career development</li> <li>• Report on the processes of accreditation of competencies</li> <li>• Help assess the opportunities the professional context</li> <li>• Assist in making professional decisions</li> <li>• Provide guidance on skills and learning of those involved in the training process</li> </ul>
Supervise learning processes within the company	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define and adapt the professional profiles and respective competencies to the current needs of the company / context</li> <li>• Assist in the development of professional practice in the context of work</li> </ul>

---

**Professional profile: Mentor**  
**Context of professional performance: Company / work environment**

---

- Interact with individuals in the teaching and learning process in the company
  - Make the individual feel comfortable with the organization of work and facilitate their adaptation within the company
  - Advise the individual on professional skills mobilized in the work environment
  - Counsel and supervise the learning process of the individual
  - Transmit the rules, the normative of good work and the values associated with the professionalism of the professional field
  - Teach the user to perform the activities of the trade
  - Lead the training process of the individual seeking training and socialization, being an intermediary between the company and the learning environment
  - Provide real-time feedback to the performance of tasks in the workplace
  - Decide and develop assessment that clearly shows the progress of the individual in the company
  - Introduce the individual to their fellow workers in the company
  - Report quality processes which are implemented in the company
  - Appropriately distribute training time and resources, both human and material, to achieve the learning objectives within the company
-

Attending to the last part of the first objective, experts agree that the **main transversal competences of CVET professionals** (which are the same in the different professional profiles) are:

1. **Adaptation to change and flexibility:** adjust the professional role to new situations generated by the structural transformations of the context (economic, social, labor and technological), and also to internal and external factors of organizations/companies.
2. **Continuous learning:** continuing education and lifelong learning enables the professional to acquire new knowledge, skills and attitudes to be able to deal with the labor activity with maximum resources and strategies.
3. **Professional commitment according to the deontological principles and ethical development:** responsibly assume the objectives of the profession, bearing in mind the ethical and moral principles and the deontological principles of the job.
4. **Social, personal and relational skills:** interact and relate to other people, both effectively and successfully, respond efficiently to the needs of the interlocutors, recognize and understand the personal and professional situation of those people with whom relationships are established, use verbal and nonverbal communication to achieve proximity and to appropriately guide and understand the full meaning of a given set of rules that structures a particular meeting, organize norms of conduct in a specific order to obtain positive results, among others.
5. **Professional motivation:** act from emotional stimulus, concerns, interests, and work and personal goals to improve, create and carry out positive and effective actions.
6. **Proactivity:** take active control of the labor conduct and behavior, take the initiative in problem solving in difficult situations, and create new opportunities adapted to the conditions of the environment: always responsibly.
7. **Initiative and autonomy:** propose, invent, research, discover and implement actions in order to face demanding circumstances or situations;

assuming a participative, creative and innovative role, being consistent with the decisions and actions already taken.

8. **Reflexiveness, critical thinking and analytical skills:** raise critical questions and problems, gather and evaluate relevant information to reach well thought out conclusions and solutions when difficulties arise, propose changing situations when facing different or already encountered perspectives.

9. **Teamwork:** collaborate with others in carrying out activities to achieve common goals, by sharing information, distributing tasks, taking responsibility, resolving difficulties that arise and contributing to the improvement and collective development.

10. **Overview of the context:** identify opportunities and present and future risky situations which may affect the social, labor, economic and educational environment.

The position that experts have advocated for divides the transversal competences into two dimensions: the social or participatory and the personal. The social/participatory dimension refers to those transversal competences that are related to interaction between professionals in different professional settings, but also interaction with the environment. It is in this dimension that we would place the transversal competences of teamwork, social skills, overview of the context, and adaptation to change and flexibility.

On the other hand, the transversal competences of a personal nature refer to knowing how to be professional and their ability to act competently. The relevant competences in this dimension are professional commitment and ethics, professional motivation, proactivity, initiative and autonomy, critical thinking and lifelong learning.

It should be noted that, although the digital competence or ICT competence has traditionally been claimed as transversal, in our research it acquires even greater importance as a specific competence.

Some authors have mentioned in their works the transversal competences listed in our research, for example: Attwell (1997) referred to the adaptation to change and flexibility competence; Perrenoud (2004) refers to continuing education; Isus, *et al* (2014) refers to

professional commitment; Coulon & Haeuw (2001) refers to social skills; Buiskool *et al.* (2010) refers to proactivity competence; Fernández (2010) refers to proactivity; Cedefop (2013b) y Ruiz (2001) refers to professional initiative and autonomy; Volmari *et al.* (2009) refers to reflexiveness; Cort, *et al.* (2004) refers to teamwork; and Ruiz (2001) refers to the overview of the context. However, the order and priority given to these competences has now more sense, above all, because they are created from the needs identified by CVET professionals, and also, according to a context and a social, economic, labor and technological moment that is changing and highly unstable.

Related to **objective 2**:

2. **General Objective:** Know how structural transformations will affect CVET professionals

**Specifics Objectives:**

- 2.1 Analyze future limitations of CVET professionals
- 2.2 Analyze future potentiality of CVET professionals
- 2.3 Identify areas CVET professionals should be trained

In this section, it is considered necessary to anticipate other conclusive elements of this research. Paying close attention to the **results, we analyze the changes that will affect CVET professionals**, produced by structural transformations of our society. From the opinions of 41 experts we conclude that:

- **The training offer does not meet the needs of its applicants** (companies, workers, unemployed people, etc.). This finding coincides with contributions from Pineda (2007): professional training for employment in Spain is the worst in the European Union in terms of meeting the training needs of businesses and workers.
- **The economic inclemency, job insecurity, and substantial cut-backs in active employment policies** have a serious and direct effect on CVET professionals.
- **The emergence of new productive sectors also linked to the new technologies** incorporation, and the development of an increasingly internationalized and

globalized domestic market (Gómez-Bahillo, 2001) points to new changes to the training format.

- The new space of professional performance requires the emergence of **new professional profiles in CVET** that modify the professional development as well as competences, functions and professional activities of the profession (Tejada & Fernández Cruz, 2009).
- In addition to this, a **professional praxis of higher quality** (Haasler, 2012; Tutschner & Kirpal, 2008) should be accompanied by the appearance of more open, **flexible and alternative training models, with a greater technological meddling in CVET** and with alternating or dual training methods (Cedefop, 2013b).

In order to face the changes that are beginning to take place and those changes that are expected to take place soon, experts suggest **potential issues that have been brought up by CVET professionals**.

- One of the potentialities that will make things easier for managers, trainers and mentors is a **major commitment and social responsibility** (Cedefop, 2013b).
- A formative approach where the collaborative learning through new technologies and social networks would be promoted is also a positive thing for the professional. ICT, and **interactive learning that they can promote**, are “clearly an area of new opportunities for training for employment” (European Commission, 2012a, p. 12-113).
- Along the same lines, **new professional competences** will become relevant to the actual competences (between the transversal competences, creativity and the ability to learn from experience and interaction with peers/students/subordinates; and between the specific competences, the pedagogic competence will be very important). This implies a challenge to enable professionals to consider and incorporate CVET in pedagogical devices (programs, materials, evaluation...) and the organization of training.

- **Offering a training of higher quality and efficiency** will increase its attractiveness and relevance in the labor market (European Commission, 2010d, p.10), recognizing the qualitative work of CVET professionals.
- **Promoting a positive, divergent and critical thinking** will be important to become a flexible and versatile professional, adapted to the market requirements and able to manage constant changes (European Commission, 2012a).
- Also, showing an **attitude of openness to labor and training mobility**, in a profession in which internalization is a fundamental component, involves connecting training managers, trainers and mentors of European and international scenarios to work and learn from their own professional experiences (Tejada, 2013a). The OECD published, in 2012a, a report which determined that Spanish professionals are far from establishing labor mobility, in comparison to countries like England and Germany.

With this constraint, we cannot forget to mention **the limitations CVET professionals will need to face:**

- The greatest obstacles that concern experts are the **lack of transversal competences** such as self-assessment, self-criticism, teamwork, team coordination and the ability to anticipate problems. In a professional environment, such as the one we describe, transversal competences such as these are what differentiate a professional from another (Echeverría *et al.*, 2008).
- Another serious **limitation is the lack of professional experience** of managers, trainers and mentors of the continuing vocational education and training. The low status and recognition of these professionals, affected by the lack of professionalization and defined professionalism, brings about a constant entering and exiting of the profession, making it difficult to have long-lasting professional experiences (García Molina, 2013).
- The **stagnation of CVET**; since this is mostly subsidized training and requires prior notice, and also because of the excessive bureaucracy, lack of autonomy in daily work during the training processes, and budgetary and economic

limitations make it difficult to have a long professional career in the sector (Giménez, 2013, p.72).

- The concern of the experts, because of the lack of standardization and the lack of clarity in the CVET role in both the Spanish and European context, leads them to warn us about how **uncertain the future of the profession** is. They even go as far to say that discontinuities, uncertainties and lack of professionalism lead towards the **abandonment of professional career** and labor intrusion (Navío, 2001).

Faced with this reality, experts **identify in which areas the professionals should be trained**. The proposals are:

- The **application of new technologies in professional training** for employment (in both administration and teaching)
- **Transversal competences**: leadership, negotiation, persuasion, empathy, teamwork, etc.
- New professional competences (explained in the previous diagram)
- Also, experts emphasize learning related to the **knowledge and analysis of local, regional, national and international market; as well as consultation and analysis of the latest trends**, research and innovations related to lifelong learning to predict future needs and anticipate them with measures and support.
- **Teaching and pedagogy competence** to ensure quality training has become ever more important.
- The **integration between professional experience and training process**.
- The **impact assessment and analysis and transfer of training in the workplace**
- And finally, **recognition, evaluation and accreditation of competences acquired throughout life** (formal or non-formal).

Related to **objective 3**:

3. **General Objective:** Establish proposals and a basis for a training plan and career development of CVET professionals

**Specifics Objectives:**

- 3.1 Study proposals to keep professionals of CVET updated
- 3.2 Determine the systems and training strategies for the professionalization of CVET professionals
- 3.3 Define the key to design a training program to professionalize CVET specialists

In order to establish the proposals and basis for a training plan for managers, trainers and mentors of CVET, we first asked the experts about **aspects to keep professionals of CVET updated**. Their contributions were the following:

- **Self-training**
- Acquisition of **new social and personal competences and skills**. Just as our study has cited several times, in both the theoretical and empirical framework, it is necessary to introduce new transversal competences (leadership, negotiation, empathy and teamwork) and specific competences (didactic and pedagogic) to training.
- **Modernization of methods, new approaches to teaching / learning and new ways** of giving training pose a reflection on training and specific teacher preparation for CVET professionals (European Commission, 2012a).
- **Innovation and action research**.
- **Self-reflexivity on the professional practice**
- **Introduction of new technologies in training processes**. The professional training for employment incorporates more technology, where 2.0 web tools have taken on a privileged role and have made it possible to create a new communication and interaction scenario between the participants of the training process (Cabrero, 2013, p. 221). For the experts of our research, this should be

the main element of the CVET training; as they anticipate, the application of new technologies in professional training for employment presents many advantages both in terms of training administration and in the implementation of teaching.

- Incorporation of **approved certifications for CVET managers, trainers and mentors.**
- **Permanent link between the training institutions and the companies, workers and the unemployed.**
- **Participation of specialists in quality discussions groups to share knowledge and experiences among professionals.**
- **Lifelong learning and continuing education.**
- **And a set of “good practices”** that promote transfer processes as key elements to face the new challenges of continuing vocational education and training.

And secondly, we ask the experts to **propose what training systems and strategies will be necessary to train professionals in CVET.** Due to the high agreement and unity in response, the dual or alternation model is, without a doubt, the preferred choice over the other alternatives. The experts specify that acquiring professional experience through internships accompanied by expert tutors in the field of professional training for employment is a key professionalization mechanism that allows the mobilization of a body of knowledge, know-how and own attitudes on the subject and that they end up having "... a practical mastery of the profession" (Lang, 1999, p. 29).

In this direction the experts believe that the new CVET training scenario must be the actual workspace where demands and specific requirements of each profession arise. To do this, **CVET professionals should learn their professional trade from alternative training methods such as dual or alternation training; because this type of training does not only allow integration between training and work,** but it also promotes orientation and tutoring of the professional practice. For Joannaert (2002) when the training is only given from an academic perspective, this training may be "*virtual*" and disconnected from real life situations.

All of these proposals are necessary, along with the standard of competences presented at the beginning, to define some preliminary notes on the design of a training program to professionalize CVET specialists.

To answer the last part of Objective 3, we open the next section entitled *Proposals* where we take all the resulting elements from this research to set out the basis of a professionalized training for managers, trainers and mentors of CVET.

---

## 9 PROPOSALS

---

Any research developed with an ounce of enthusiasm helps clarify certain unknown matters on the subject in question; but at the same time it generates new questions, new ideas and/or opens new paths of work. In this section we offer a few lines of research that may be of interest, considering the work presented in this thesis.

Once the benchmark of professional competences, functions and activities for the professional profiles (manager of training, trainer and mentor) is identified, we are able to propose a standardized/formal training and recognized by both Spanish and European qualification frameworks, it would improve:

- **Professionalization and professionalism of continuing vocational education and training** (Lang, 1999). Professionalization is an individual term; it refers to a person as responsible for his own training development. Professionalism refers to the collective group that carries out specific functions, and takes into account approaches used by this group to transform their activity status, with the aim of achieving social recognition (Bourdoncle, 1991; Correa Molina, 2013).
- **Professional identity**; because one would know the associated professional profiles and development (professional functions, activities and competences -specific and transversal-).
- **CVET would be recognized as a profession in the field of professional activities in society**; and as a provider of a service according to contextual and ethical standards that define the occupation.
- **Professional intrusion would be prevented and difficult to come by.**
- **A quality professional practice would be guaranteed.**
- **Levels of qualification, certification and accreditation** would be set to hire competent professionals (Bulgarelli, 2009).

Therefore, the training approach pursued is the following:

- **Initial and prescriptive training;** because, as we have seen throughout this study, there is no associated training that defines the professional identity of CVET and its development: functions, professional activities and competences - specific and transversal-. (Bulgarelli, 2009).
- **Continuing training,** because initial training is not sufficient (Tejada, 2002b). Professionals need lifelong learning to improve their professional practice, which is contextualized and consistent with the needs of the context and with the initial training. This training should facilitate the updating and specialization of CVET professionals.
- **Andragogical training;** because it is specifically an “education between, for and by adults” (Brandt, 1998, p.48). Caraballo defines it as:

"The discipline that studies the methods, procedures, techniques, scenarios and approaches of teaching and learning in order to achieve significant learning in adult participants; promoting the development of abilities and attitudes and the acquisition and transfer of knowledge to the same context "(2007, p.192-193).
- **Training adapted to the different national levels of professional qualification;** because CVET professionals constitute a multidisciplinary group of professionals (IT professionals, supermarket cashiers, doctors, engineers, administrators, etc.), and they also come from different academic levels (high school, college, university). One must also not forget that these professionals can acquire multiple responsibilities in the training process; such as management, training or mentoring.
- It should be pointed out that such training, besides being the result of the proposed objectives and to the development of the competences, must also adapt to the availability and current reality context of the professionals; ideally being able to **incorporate different modalities of training**, such as technological incursion in order to facilitate access, as with the introduction of dual or alternation training to bring training more in line with world of work.

The aim of this training plan is to provide those people who want to work as a manager, trainer or mentor in the field of professional training for employment, with the proficiency of functions, activities and competences to be in this profession.

Consequently, trying to achieve **specific training for CVET professionals** requires a process of curriculum design that should be organized into **modular phases** where each unit of competence or function would be a module, without forgetting that these units are grouped together into professional profiles –management, training and orientation-, and they also must **adjust to different levels of qualification**.

For each **module the content**, the necessary capabilities and the evaluation criteria would be determined, as well as spaces and infrastructures that are required for training.

The structure of competence units makes it possible to professionally evaluate and recognize each one of the professional functions, regardless of the fact that it has been obtained through training or professional practice, and accumulating them until accreditation of a full qualification.

**The proposal of training modules** we now present revolves around the model presented in the conclusions. It consists of three macro modules that refer to the professional profiles, which are subdivided into interconnected modular units. It is shown as follows:

*Tabla 61 Modular structure of content*

<b>Macro Module I: Management of training</b> <b>Context of professional performance: Training Institution</b>
<b>Module 1.1</b> Promotion of continuing vocational education and training
<b>Module 1.2</b> Knowledge of organizational / business context and labor market
<b>Module 1.3</b> Detection of training needs of business professionals
<b>Module 1.4</b> Supervision of finances
<b>Module 1.5</b> Design of training plans according to detected needs
<b>Module 1.6</b> Organization of resources
<b>Module 1.7</b> Bureaucratic management
<b>Module 1.8</b> Assessment of training impact

---

**Macro Module II: Development of training**  
**Context of professional performance: Classroom training**

---

**Module 2.1** Design and programming specific training plans

**Module 2.2** Development of training

**Module 2.3** Evaluation of the training process

---

---

**Macro Module III: Orientation**  
**Context of professional performance: Company/ Labor context**

---

**Module 3.1** Design and implementation processes Professional orientation/  
guidance/counselling

**Module 3.2** Tutoring and monitoring of learning processes

---

In conclusion, we can say that all the aspects mentioned in the research, especially those presented in the conclusion and proposal sections, suggest different ways to improve the specific and transversal competences of CVET specialists, and aim to build a configuration of a professional identity of CVET managers, trainers and mentors.

## 9.1 Limitations and strong points of the research

Every research project encounters limitations and obstacles that sometimes complicate its progress. However, it is also the responsibility of the researcher to find mechanisms and procedures to resolve them. In this section, some of them are presented.

The main limitations we found during this research were of a methodological nature; we highlight the following:

- The first one was to find a way to certify the competence of expertise of our experts. To resolve it, we use the calculation of the coefficient of competence of expertise proposed by García Martínez, *et al.* (2012).
- The second obstacle was to eliminate the possible influence on personal interaction between individuals and free our research of possible bias caused by peer pressure or as an effect of the majority opinion. This is why we apply the Delphi technique, maintaining the individual's anonymity in order to achieve the greatest possible consensus, but with maximum autonomy of the participants.
- And another problem that emerged was the amount of data obtained. To deal with quantity of data, we use qualitative processes (categorization) and quantitative processes (statistics) to analyze and expose the results.

However, our research has benefited from some advantages. Among them, we can highlight:

- The high level of expert participation. Most of the research projects on the subject of CVET which have included expert consultation tend to contrast between 10 and 15 opinions. However, in our study we request the participation of 61 experts, of which 68% participated.



# BIBLIOGRAFÍA

---





**A**

- Alaya, F. (2008, julio). Modelos de competencias docentes. Comunicación presentada en el *Coloquio de Calidad y Tendencias de la Educación Superior*. Universidad de las Américas: 22 y 23 de julio de 2008. Santiago de Chile: Universidad de las Américas. Recuperado de <http://es.slideshare.net/joseantonioovalle/competencias-docentes-7863849>
- American Council on Education. (1999). *To Touch the Future: Transforming the Way Teachers Are Taught*. Washington, DC: USA. Agenda for College and University Presidents
- Amor, E.M. (1998). Las cualificaciones profesionales: Un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81.
- Angrist, J.D. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: CONALEP
- Attwell, G. (1997). New roles for vocational education a training trainer in Europe: a new frame work for their education. *Journal of European Education for Teaching*, 21(1), 75-86.
- Aventur, F. & Möbus, M. (1999). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris: Magnard-Vuibert Multimédia.

**B**

- Barber M. & Mourshed M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company. Recuperado de [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y resultados*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Blignières-Légeraud, A. (2000). *TTnet: trends in the development of training and the role of innovation as a transferable practice*. (Report Dossier No 1).

- Luxemburgo: CEDEFOP. Recuperado de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3009x\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3009x_en.pdf)
- Bourdoncle, R (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94.
- Bradley, (1968). *Distribution-Free Statistical Tests*, Chapter 12.
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium
- Brown, B. & Helmer, O. (1964). *Improving the reliability of estimates obtained from a consensus of experts*. The Rand Corporation. Santa Monica: California.
- Buiskool, B.J.; van Lakerveld, J.A. & Broek, S.D. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects. *European Journal of Education*, 44 (2), 145-162.
- Buiskool, B. J.; Broek, S. D.; van Lakerveld, J. A.; Van Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. (Final Report Comisión Europea). Zoetermeer, Holanda: European Union. Recuperado de [http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6mi%202010\\_1168938254.pdf](http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6mi%202010_1168938254.pdf)
- Bulgarelli, A. (2009). *Continuity, consolidation and change. Towards a European era of VET*. (Report Reference series; 73). Luxembourg: CEDEFOP. Recuperado de [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3055\\_EN.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3055_EN.PDF)
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8-14.

## C

- Caballero González, J.E. (2000). Análisis del perfil del egresado de la carrera de Medicina en la Universidad Médica Cubana. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 14(1), 10-6.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesor universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Revista Educación XXI*. 17(1), 111-132

- Cabero, J. (2013). Nuevos escenarios de formación y las nuevas modalidades de formación: entorno Dipro 2.0. En Ruiz, C.; Navío, A.; Fandos, M. & Olmos, P.(Ed.) *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y perspectiva*. VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo. Tarragona: UAB
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin.*, 56, 81-105
- Caraballo, R. (2007). La Andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*. 22 (2).
- Cardona, P. & Chinchilla, M.N. (1999).Evaluación y Desarrollo de las Competencias Directivas. *Harvard Deusto Business Review*.
- Castillo-Guerrero, M.A. & Nolla, N. (2004). Concepciones teóricas en el diseño curricular de las especialidades biomédicas. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 18(4)
- Caspar, P. (1994). La inversió inmaterial. *Taleia*, 9, 34-39.
- CEDEFOP. (2004). *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP. (2008a). *Sectoral training funds in Europe*. Luxembourg: Publications Office, (Panorama series, 156).
- CEDEFOP. (2008b). *Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP. (2009). *Continuity, consolidation and change. Towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, (Reference series, 73).
- CEDEFOP. (2010). *VET in Europe: country reports*. Thessaloniki: Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europecountry-reports.aspx>
- CEDEFOP. (2011). *Learning while working: success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de [http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3060\\_en.pdf](http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf)

- CEDEFOP (2012). *Necessary conditions for ECVET implementation*. Luxembourg: Publications Office. Consultado el 10.4.2014 en [http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/4113\\_en.pdf](http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/4113_en.pdf).
- CEDEFOP. (2013). *Renewing VET provision. Understanding feedback mechanisms between initial VET and the labour market*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP. (2013a). *Global National Qualifications Framework Inventory*. Italy: ETF Communication Department. European Training Foundation.
- CEDEFOP. (2013b). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP. (2013c). *Quantifying skill needs in Europe. Occupational skills profiles: methodology and application*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP. (2014a). *On the way to 2020: Country statistical overviews*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP. (2014b). *Monitoring ECVET implementation strategies in European 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 22
- CINTERFOR. (1999). *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Coiduras, J.L. & Carrera, X. (2010). *Recherches sur la formation professionnelle en l'alternance. Repères théoriques et méthodologiques: La construction de ses autour de la notion de compétence Dans des dispositifs universitaires en alternance. Education et Francophonie*. 38, 96-113
- Comisión Europea. (1989). *Consejo Europeo de Estrasburgo. Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores de 8 y 9 de diciembre*. Bruselas: Official Journal of the European Union
- Comisión Europea. (1994). *Consejo Europeo de Essen. Reunión de 9 y 10 de diciembre en Essen. Conclusiones de la presidencia*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (1995). *Consejo Europeo de Cannes. Reunión de 26 y 27 de junio en Cannes .Conclusiones de la presidencia*. Bruselas: Official Journal of the European Union.

- Comisión Europea. (1995a). *Libro Blanco sobre la educación y la formación - Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva, noviembre de 1995*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (1995b). *Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995 relativas a la importancia y a los retos de la formación profesional*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (1997). *Consejo Europeo de Ámsterdam. Tratado de Ámsterdam, del 20 de octubre*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. en Europe*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2002). *Declaración de Copenhague. Declaración de los ministros europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional "la declaración de Copenhague"*. Copenhague: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2004). *Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_es.pdf)
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Comisión Europea. (2005b). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005. Official Journal of the European Union
- Comisión Europea. (2006a). *Consejo de Educación y el Parlamento Europeo. La promoción de las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Official Journal of the European Union. (2006/962/CE, DO L 394/10 de 30.12.2006)

- Comisión Europea. (2006b). *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2006c). *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_es.pdf)
- Comisión Europea. (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*. Bruselas: Official Journal of the European Union. (12 December 2007, C 300/07, p. 6-9).
- Comisión Europea. (2008a). *Informe sobre la mejora de la calidad de la formación de docentes* Bruselas: Official Journal of the European Union . [2008/2068 (INI) de 10.7.2008].
- Comisión Europea. (2008b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruselas: Official Journal of the European Union
- Comisión Europea. (2008c). *Comunicado de Burdeos sobre cooperación europea reforzada en educación y formación profesional. Comunicado de los Ministros europeos para la educación y la formación profesional, los socios sociales de Europa y la Comisión Europea, encuentro celebrado en Burdeos el 26 de noviembre de 2008 para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhague*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenido/empleo\\_formacion/formacion/formacion\\_para\\_el\\_empleo/formacion\\_profesional\\_para\\_el\\_empleo/pdf/referNet/El\\_Comunicado\\_de\\_Burdeos\\_2008.pdf](https://www.sepe.es/contenido/empleo_formacion/formacion/formacion_para_el_empleo/formacion_profesional_para_el_empleo/pdf/referNet/El_Comunicado_de_Burdeos_2008.pdf)

- Comisión Europea. (2008d). *ALPINE Project: Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation*. Zoetermeer, Holanda: European Union. Recuperado de [http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport\\_en.pdf](http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport_en.pdf)
- Comisión Europea. (2009a). *Notices from European Union institutions and bodies. Council conclusions of 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2009b). *Recomendación, de 18 de junio del 2009, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea (2010a). *Estrategias Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea (2010b). *Un nuevo impulso a la cooperación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2010c). *An agenda for new skills and jobs: a European contribution towards full employment*. Brussels: Official Journal of the European Union (COM (2010) 682).
- Comisión Europea (2010d). *The Bruges communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-20*. Bruselas: Official Journal of the European Union,
- Comisión Europea. (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio economic outcomes*. Bruselas: Official Journal of the European Union (COM (2012) 669). Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf)
- Comisión Europea. (2012a). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2013a). *Eurypedia*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>
- Comisión Europea. (2013b). *Recomendación del consejo Europa del 2020. Programa nacional de reformas de 2013 de España y por la que se emite un dictamen del*

- consejo sobre el programa de estabilidad de España para 2012-2016*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Conferencia de Empresarios de Andalucía*. (2014). Recuperado de <http://infofpe.cea.es/fpe.php?section=c13>
- Consejo Europeo de Hannover. (1988). *Conclusiones de la Presidencia, de 27 y 28 de junio*. SN 2683/4/88. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://www.european-council.europa.eu/media/849095/1988\\_junio\\_hannover\\_\\_es\\_.pdf](http://www.european-council.europa.eu/media/849095/1988_junio_hannover__es_.pdf)
- Consejo Europeo. (1992). *Tratado de Maastricht, del 7 de febrero*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_es.htm)
- Consejo Europeo. (1993). *Recomendación del Consejo, de 30 de junio sobre el acceso a la formación profesional permanente*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Consejo de Educación y el Parlamento Europeo. (2001). *Mejorar la evaluación de la calidad en la Escuela/ Educación*. Bruselas: Official Journal of the European Union. (2001/166/CE, DO L 60 de 1.3.2001)
- Consejo Europeo. (2002) *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*. Bruselas: Official Journal of the European Union (OJ C 163, 9.7.2002, p. 1).
- Consejo Europeo. (2004). *Education and training 2010" the success of the lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)
- Consejo de Educación y el Parlamento Europeo. (2006) *La mejora de la eficiencia y equidad de la Educación y Sistemas de Formación*. Bruselas: Official Journal of the European Union. (DO 2006 / C 298/03 del 8.12.2006)
- Consejo Europeo (2005). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas*. Bruselas: Official Journal of the European Union
- Consejo Europeo. (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, sobre las establecimiento del Marco Europeo de*

- Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Official Journal of the European Union.
- Consejo de la Unión Europea (2009a). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training (VET)*. Bruselas: Official Journal of the European Union, (C 18, 21.1.2009, pp. 6-18).
- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J.; & Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Correa Molina, E. (2013). La Supervisión Clínica: Modalidad de Formación en Terreno. *Actas de XII Simposio Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas den Formación Universitaria. Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 37-48). Poio, Santiago de Compostela: Andavira.
- Cort, P.; Harkonen, A. & Volmari, A. (2004). *PROFF –Professionalisation of VET teachers for the future*. (Report Panorama series, 104). Luxembourg: CEDEFOP. Publications Office. Recuperado de [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/379/5156\\_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/379/5156_en.pdf)
- Coulon, A. & Haeuw, F. (2001). L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD. *Actualité de la Formation Permanente*, 174, 89-112.
- Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Acvanded Nursing*, 18(5), 788-792
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)

## D

- Dalkey, N.; Brown, B. & Cochran, S. (1969). *El método Delphi, III: uso de la auto-evaluación para mejorar las estimaciones GROUP*. The Rand Corporation: Santa Mónica, California.
- Dalley, S.(1999). *How to Use Competency and Iniciative Profiles. Performance in Practice*. American Society for Training and Development.
- Darling J., Darling P. & Elliot J. (1999). *The changing role of the trainer*. London: Institut of Personel and Development

- Delors, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI). Madrid: Santillana.
- Dirección General de Educación y Cultura. (2014). *El Marco europeo de cualificaciones para El aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/mecu/files/eqfniveles.pdf?documentId=0901e72b80d5c46e>
- Di Silvestre, C. (s.f.). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Argentina: ANACEM. Recuperado de <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wpcontent/uploads/2009/03/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf>
- Donnelly, D.; Barabaschi, S.; Boright, J. & Ishizuka, M. (1998). *Evaluation of the OECD megascience forum*. (Report of the expert panel, 21 de octubre de 1998). Dublin: The CIRCA Group Europe
- Driessnack, M., Sousa, V. & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 179-182.
- Drucker, P.F. (1993). *Post capitalist society*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dupont, G. & Reis, F. (1991). *La formación de formadores: problemática y evolución*. Berlín: CEDEFOP.

## E

- Echeverría, B. (2002) Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de investigación educativa- RIE*, 20(1), 7-46
- Echeverría, B; Isus, S. Martinez, P. & Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC
- European Training Foundation. (1997). *Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms*. Turin: ETF.
- Eurostat. (2014). *Education and training statistics*. Recuperado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Eurostat. (2014). *Tasa de desempleo Europea*. Recuperado de [www.europa.eu](http://www.europa.eu)
- Eurydice. (2006). *TESE – Thesaurus for education systems in Europe*. Brussels: Eurydice.