



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.



Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida
Departament de Pedagogia i Psicologia
Universitat de Lleida

Georgina París Mañas

Tesis Doctoral – Mención Internacional

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

PhD Project –International Framework

*Professional training for employment: competences and professional
development*

Directores/ Directors

Dr. José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Jordi Coiduras Rodríguez, Universitat de Lleida

Lleida, 2014

*A mis padres, Dalia y Salvador
a mis hermanos, Elvira y Dídac
y a mi pareja, Rubén.*

Agradecimientos

Una investigación por propia que sea, nunca es toda de una misma autora. Por lo tanto, es de justicia agradecer la gentileza de todas las personas que habéis colaborado con mi proyecto.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores el Dr. José Tejada y el Dr. Jordi Coiduras su colaboración y dirección científica, así como su calidez como personas y acompañamiento profesional, y también personal.

A todos los miembros del grupo de investigación COMPETECS del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida por su apoyo constante. En especial a la Dra. Sofia Isus por confiar en mí y ofrecerme una oportunidad. Así como, mis compañeras de despacho y camino profesional, la Dra. Cristina Torrelles y la Dra. Jorgina Roure.

También, mi gratitud a todos los miembros del grupo de investigación CIFO del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona por acogerme en vuestro entorno.

Tampoco puede dejar de regocijarse a la Universidad de Bremen (Intitute Tecnology and Education) y la Universidad de Hamburgo en Alemania, a la Universidad de Toulouse II Le Mirail (Service de Formation Continue) en Francia, y la Universidad de Sherbrooke en Canadá por abrirme las puertas de sus instituciones y compartir conmigo su conocimiento y sabiduría que sin duda han fortalecido mi competencia como investigadora.

Por supuesto, a todos los expertos y primeras espadas de la formación profesional para el empleo que participaron de manera desinteresada y altruista en el proceso de esta investigación.

Y a ellos, los incondicionales, mi familia y mi pareja por acompañarme en este camino de aprendizaje y autoconocimiento.

¡A todos y cada uno en especial, Muchas gracias!



Resumen

La Formación Profesional para el Empleo (de ahora en adelante FPE), concebida hoy como una semiprofesión en España por su falta de profesionalización, precisa de un modelo o referente de competencias para los profesionales de la FPE que contribuya a la definición de su identidad profesional desde los perfiles profesionales hasta su desempeño (funciones, actividades y competencias profesionales -específicas y transversales-).

La delimitación de este referencial permitiría concebir la FPE como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad, que brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas que delimitan la ocupación; que previene el intrusismo profesional; que establece garantías para una tarea profesional de calidad; y, por último, que establece niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes.

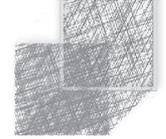
Dicha realidad nos llevó a plantearnos los objetivos de nuestra investigación: (1.) describir los perfiles de la formación para el empleo considerando las funciones, las actividades profesionales y las competencias; (2.) conocer las afectaciones que sufrirán los profesionales de la FPE debido a las transformaciones estructurales del contexto; y (3.) establecer propuestas y fundamentos básicos para un plan de formación y de desarrollo profesional para los profesionales de la FPE

Para ello, el trabajo se constituyó en tres bloques: el primero, agrupa el marco teórico y contextual, que aborda aspectos como: la contextualización de la Formación Profesional para el Empleo en España, y también en Europa; así como una revisión en profundidad sobre la profesión, profesionalización y profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo a partir del análisis de las diversas realidades europeas en relación a los requisitos de acceso y formación exigida, competencias, identidad, desarrollo y desempeño profesional.

El segundo bloque está conformado por el marco empírico, donde se plantea los componentes metodológicos integrantes en la investigación para conseguir la información deseada, el proceso y las fases del mismo, así como los instrumentos y herramientas utilizadas. Se concretan las orientaciones metodológicas adoptadas y se justifica una investigación basada en un paradigma interpretativo y una metodología mixta.

Y en el último bloque, se detallan los resultados de la investigación y su interpretación. Ahondando en los hallazgos de esta investigación cabe destacar que se han impuesto tres perfiles profesionales - el gestor de la formación, el formador y el orientador- con sus respectivas funciones, actividades profesionales y competencias específicas y transversales; y que vienen acompañadas de indicaciones a modo de prospectiva sobre futuras necesidades formativas, limitaciones y potencialidades que va a encontrar el profesional de la formación, posibles transformaciones estructurales que modificarán el espacio de actuación del mismo, así como algunas indicaciones y directrices para ofrecer un programa formativo de carácter prescriptivo, andragógico y adaptado al marco de cualificaciones profesionales.

Palabras claves: Formación Profesional para el Empleo, perfiles profesionales, competencias, referencial, modelo o estándar de competencias, gestores de la formación, formadores, orientadores de la formación, profesionalización, profesionalidad, profesión regulada e identidad profesional.



Abstract

Continuing Vocational Education and Training (CVET), conceived today as a semi-profession in Spain due to its lack of professionalism, needs a model or reference of competence for CVET professionals. A model that contributes to the definition of professional identity, from professional profiles to professional performance (functions, activities and competences – specific and transversal-).

The delimitation of this reference would conceive CVET as a profession that occupies a place in the field of professional activities of society, providing a service according to contextual and ethical standards that define the occupation. It also prevents professional intrusion, and provides guarantees for quality professional work; and finally, it establishes levels of qualification, certification and accreditation to recruit competent professionals.

This fact led us to consider the objectives of our research: (1.) identify the professional profiles of CVET; (2.) know how contextual transformations will affect CVET professionals; and (3.) establish proposals and a basis for training and career development of CVET professionals.

To achieve this, the study was divided into three blocks: the first, groups together theoretical and contextual frameworks addressing issues such as: a contextualization of Continuing Vocational Education and Training in Spain, and also in Europe; as well as a thorough review of the profession, professionalization and professionalism of specialists in employment training for employment from the analysis of different European realities regarding the application requirements and required training, competences, identity, performance and professional development.

The second block deals with the empirical framework; where we propose the methodological components of the research to obtain the desired information, the process and its phases, and the tools that were used. We specify the methodological guidelines adopted and we justify a research based on an interpretive paradigm and a mixed methodology.

In the last block, we detail all the results of our research together with an analysis. Elaborating on the findings of this research, it should be noted that three professional

profiles have been defined -training manager, trainer and mentor- with their respective functions, professional activities and specific and transversal competences.

Furthermore, we present some indications from a prospective view on future training needs, limitations and potentialities that CVET specialists will encounter; possible structural changes that will modify the performance space of the specialists; indications and instructions to offer a prescriptive and andragogic training program, adapted to the qualifications framework.

Key words: Continuing Vocational Education and Training, professional profile, competences, model or standard of competences, managers of training, trainers, mentors of training, professionalization, professionalism, regulated profession and professional identity.



Resum

La Formació Professional per a l'Ocupació (d'ara endavant FPO), concebuda avui com una semiprofesió a Espanya per la seva falta de professionalització, necessita un model o referent de competències per als professionals de la FPO que contribueixi a la definició de la seva identitat professional des dels perfils professionals fins al seu exercici (funcions, activitats i competències professionals -específiques i transversals-).

La delimitació d'aquest referencial permetria concebre la FPO com una professió que ocupa un espai en el camp d'activitats professionals de la nostra societat, que ofereix un servei d'acord a unes normes contextuais i deontològiques que delimiten l'ocupació; que preveu l'intrusisme professional; que estableix garanties per a una tasca professional de qualitat; i, finalment, que estableix nivells de qualificació, certificació i acreditació per reclutar professionals competents.

Aquesta realitat ens va portar a plantejar-nos els objectius de la nostra recerca: (1) descriure els perfils de la formació per a l'ocupació considerant les funcions, les activitats professionals i les competències; (2) conèixer les afectacions que patiran els professionals de la FPO causades per les transformacions estructurals del context; i (3) establir propostes i fonaments bàsics per a un pla de formació i de desenvolupament professional dels professionals de la FPO.

Per a això, el treball es va constituir en tres blocs: el primer, agrupa el marc teòric i contextual, que aborda aspectes com: la contextualització de la Formació Professional per a l'Ocupació a Espanya, i també a Europa; així com una revisió en profunditat sobre la professió, professionalització i professionalitat dels professionals de la Formació per a l'Ocupació a partir de l'anàlisi de les diverses realitats europees en relació als requisits d'accés i formació exigida, competències, identitat, desenvolupament i exercici professional.

El segon bloc està conformat pel marc empíric, on es planteja els components metodològics integrants en la investigació per aconseguir la informació desitjada, el procés i les fases, així com els instruments i eines utilitzades. Es concreten les orientacions metodològiques adoptades i es justifica una investigació basada en un paradigma interpretatiu i una metodologia mixta.

I en l'últim bloc, es detallen els resultats de la recerca i la seva interpretació. Aprofundint en les troballes d'aquesta investigació cal destacar que s'han imposat tres perfils professionals - el gestor de la formació, el formador i el orientador- amb les seves respectives funcions, activitats professionals i competències específiques i transversals; i que vénen acompanyades d'indicacions a mode de prospectiva sobre futures necessitats formatives, limitacions i potencialitats que trobaran el professional de la formació, possibles transformacions estructurals que modificaran l'espai d'actuació d'aquest, així com algunes indicacions i directrius per oferir un programa formatiu de caràcter prescriptiu, andragògic i adaptat al marc de qualificacions professionals.

Paraules clau: Formació Professional per a l'Ocupació, perfils professionals, competències, referencial, model o estàndard de competències, gestors de la formació, formadors, orientadors de la formació, professionalització, professionalitat, professió regulada i identitat professional.

INDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	3
1.1	MOTIVACIÓN INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.2	PERSONAS DE APOYO DURANTE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.3	JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.4	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
1.5	PRESENTACIÓN DE LA TESIS	12
	PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA.....	15
2	LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO (FPE)	17
2.1	LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN EUROPA.....	18
2.1.1	Antecedentes	18
2.1.2	Concepto.....	20
2.1.3	La CVET en los países europeos.....	22
2.1.4	Marcos Europeos de la Formación para el Empleo.....	26
2.1.4.1	Marco Europeo de Cualificaciones.....	26
2.1.4.1.1	Marco Europeo de Cualificaciones para la Formación	27
2.1.4.1.2	Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.....	29
2.1.4.2	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos en Formación	29
2.1.4.3	Marco Europeo de Garantía de la Calidad en Educación	31
2.1.5	Financiación de la CVET	31
2.2	LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA	33
2.2.1	Contextualización.....	33
2.2.2	Antecedentes	35
2.2.3	Concepto.....	36
2.2.4	Los subsistemas de la Formación Profesional para el Empleo.....	38
2.2.4.1	El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.....	38
2.2.4.2	El Marco Español de Cualificaciones.....	41
2.2.5	Modalidades de formación	43
2.2.5.1	La formación a demanda.....	43
2.2.5.2	La formación de oferta.....	45
2.2.5.3	La formación en alternancia	48
2.2.5.4	Resumen de las modalidades formativas	50
2.2.6	Estructura de la formación	53

2.2.7	Entidades y centros de formación.....	54
2.2.8	Evaluación de la formación.....	55
2.2.8.1	Acreditación y certificación.....	55
2.2.8.2	Calidad y control.....	56
2.2.9	Financiación de la formación	57
3	LOS PROFESIONALES DE LA FPE.....	58
3.1	LA FPE UNA PROFESIÓN INDEFINIDA	59
3.2	FUNCIONES Y ACTIVIDADES PROFESIONALES	65
3.2.1	De la función a la actividad profesional	65
3.2.2	Las funciones y actividades de los profesionales de la FPE.....	67
3.3	COMPETENCIAS PROFESIONALES	71
3.3.1	¿Qué son las competencias profesionales?.....	71
3.3.2	Clasificaciones de la competencia profesional.....	75
3.3.3	Las competencias de los profesionales de la FPE	78
3.4	PERFILES PROFESIONALES.....	89
3.4.1	¿Qué es un perfil profesional?.....	89
3.4.2	Los perfiles de los profesionales de la FPE.....	89
3.5	LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA FPE.....	95
3.6	EL DESEMPEÑO/ DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DE LA FPE	104
3.6.1	¿Qué es el desempeño/ desarrollo profesional?.....	104
3.6.2	El desempeño de los profesionales de la FPE	104
3.6.3	Los profesionales de la FPE como mecanismo de calidad.....	108
	SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	113
4	METODOLOGÍA.....	115
4.1	ENFOQUE METODOLÓGICO	116
4.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	120
4.2.1	Fase 1: Primera Ronda Delphi.....	122
4.2.1.1	Los expertos participantes	122
4.2.1.2	Confección y validación del cuestionario abierto/guía abierta de preguntas... 124	
4.2.1.3	Contacto con los expertos	128
4.2.2	Fase 2: Segunda Ronda Delphi.....	128
4.3	CRITERIOS DE RIGOR Y CREDIBILIDAD CIENTÍFICA	129

5	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	131
5.1	RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PRIMERA RONDA DELPHI	132
5.1.1	Caracterización de los expertos.....	132
5.1.2	Evaluación de la pericia de los expertos y su motivación	136
5.1.3	Análisis del contenido/ producciones de los expertos	138
5.1.3.1	Perfiles de los profesionales de la FPE.....	139
5.1.3.2	Funciones y actividades asociados a cada perfil profesional.....	140
5.1.3.3	Competencias específicas asociadas a cada perfil	150
5.1.3.4	Competencias transversales	154
5.1.3.5	Afectaciones que sufrirán los profesionales de la FPE.....	155
5.1.3.6	Necesidades formativas de los profesionales de la FPE	157
5.1.3.7	Potencialidades y limitaciones de los profesionales de la FPE.....	158
5.1.3.8	Propuestas para mantener actualizados a los profesionales de la FPE	161
5.1.3.9	Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales.....	163
5.2	RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA SEGUNDA RONDA DELPHI	165
5.2.1	Caracterización de los expertos.....	165
5.2.2	Evaluación de la pericia de los expertos y su motivación	168
5.2.3	Análisis estadístico descriptivo de los datos	168
5.2.3.1	Perfiles de los profesionales de la FPE.....	169
5.2.3.2	Competencias específicas asociadas a cada perfil	172
5.2.3.3	Funciones y actividades profesionales asociadas a los perfiles profesionales. 182	
5.2.3.4	Competencias transversales	190
5.2.3.5	Afectaciones sufrirán los profesionales de la FPE.....	191
5.2.3.6	Necesidades formativas de los profesionales de la FPE	194
5.2.3.7	Potencialidades de los profesionales de la FPE	196
5.2.3.8	Limitaciones de los profesionales de la FPE	197
5.2.3.9	Propuestas para mantener actualizados a los profesionales de la FPE	199
5.2.3.10	Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales.....	201
5.2.4	Análisis estadístico inferencial de los datos	203
5.2.4.1	Correlaciones entre las variables	205

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	213
6 CONCLUSIONES.....	215
7 PROPUESTAS.....	238
7.1 LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN	242
 THIRD PART: CONCLUSIONS AND PROPOSALS.....	 243
8 CONCLUSIONS.....	245
9 PROPOSALS.....	267
9.1 LIMITATIONS AND STRONG POINTS OF THE RESEARCH	271
 BIBLIOGRAFÍA.....	 273
 TERMINOLOGÍA ESPAÑOL VERSUS INGLÉS	 299
 ÍNDICES DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS.....	 303
ÍNDICE DE TABLAS	305
ÍNDICE DE FIGURAS	307
ÍNDICE DE GRÁFICOS	307
 INDICE DE ANEXOS DIGITALES (CD).....	 311
 ANEXOS	 315
ANEXO 1: VALIDACIÓN POR JUECES DEL CUESTIONARIO PRIMERA RONDA DELPHI	317
ANEXO 2: CUESTIONARIO DELPHI. PRIMERA RONDA. VERSIÓN EN CASTELLANO.	325
ANEXO 3: DELPHI QUESTIONNAIRE. FIRST ROUND. ENGLISH VERSION	337
ANEXO 4: CUESTIONARIO DELPHI. SEGUNDA RONDA.	347
ANEXO 5: ANÁLISIS INFERENCIAL DE LAS VARIABLES DE LA SEGUNDA RONDA DELPHI.....	367

1. INTRODUCCIÓN



1.1 Motivación inicial de la investigación

Apenas había finalizado mi licenciatura en Psicopedagogía cuando me ofrecieron colaborar temporalmente en un grupo de investigación de la Universidad de Lleida. Esa experiencia me abrió un nuevo itinerario laboral, hasta entonces desconocido para mí, la investigación científica. Tras varios meses, el grupo me propuso un contrato como investigadora en formación en el marco de un proyecto europeo sobre formación continua y empleabilidad transfronteriza¹, siendo éste el motor propulsor de la temática en la que estoy investigando, la formación profesional para el empleo.

Aproximarme a esta realidad de estudio despertó en mí inquietudes, intereses, y la motivación para seguir conociendo y estudiando en profundidad el campo; además de avivar la pasión por la ciencia como una actividad laboral a corto y largo plazo. Así pues, me esforcé para conseguir algún tipo de contrato que financiara mis ideas y mi proyecto de investigación confeccionado por las necesidades detectadas en estudios anteriores; además de complementar mi formación como investigadora con un master interuniversitario. Poco después conseguí varios contratos que me han permitido hasta la fecha, desarrollar el presente proyecto de investigación. Expongo los contratos obtenidos:

(1.) Contrato como personal docente e investigador novel

Entidad contractaria: Universidad de Lleida. Entidad financiadora: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya. Fecha de inicio: Marzo 2012; Fecha de finalización: Marzo 2015.

(2.) Contrato de trabajo para la realización de un proyecto de investigación

Entidad contractaria: Universidad de Lleida. Entidad financiadora: Universidad de Lleida. Fecha de inicio: Marzo 2011; Fecha de finalización: Febrero 2012.

(3.) Contrato de trabajo para la realización de un proyecto de investigación

Entidad contractaria: Universidad de Lleida. Entidad financiadora: Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Fecha de inicio: octubre 2009; Fecha de finalización: febrero 2011.

¹ Proyecto Transversalis: Proyecto de Innovación y cooperación universitaria para el empleo transfronterizo. Acción 7: Elaboración de una guía de formación para los gestores y formadores de la formación continua. Entidad realizadora: Universitat de Lleida (UdL). Entidad Financiadora: Unió Europea. FEDER. Código: EFA40/08. Fecha: septiembre 2009- octubre 2013

El proceso de investigación implicó siempre un cruce constante de tesis, experiencias profesionales y conocimiento que han ayudado a decidir y ajustar la parcela concreta de estudio: *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional*. Este trabajo se ubica en el ámbito de la formación para el empleo, concretamente en el área de la profesionalización y profesionalidad de los profesionales; y su finalidad última es proponer un marco competencial adaptado a los perfiles profesionales de la formación para el empleo y proponer indicaciones y directrices, a modo de prospectiva, para el diseño de un plan formativo.

Acercarme al objeto de estudio con la mayor rigurosidad y objetividad posible significaba externalizar la investigación a nivel nacional, europeo e internacional, motivo por el que emprendí cuatro estancias de investigación en diferentes centros de referencia sobre la Formación profesional para el Empleo:

- (1.) Grupo de Investigación CIFO, Facultad de Pedagogía Aplicada: Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: España;
- (2.) Intitute Tecnology and Education (ITB) University of Bremen. Bremen, Alemania;
- (3.) Service de Formation Continue, Université de Toulouse II Le Mirail. Toulouse, Francia; y
- (4.) Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Canadá .

Como resultado de esta singladura se presenta la siguiente Tesis Doctoral, además de cuatro publicaciones científicas en revistas de impacto:

- París, G.; Tejada, J. & Coiduras, J. (*en prensa*). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada
- Coiduras, J; París, G.; Torrelles, C. & Carrera, X. (*en prensa*). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Revista Estudios Pedagógicos*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile
- Saint-Jean, M.; Isus, S.; París, G. & Marcé, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Revue Dossiers des Sciences de l'Education. Presses Universitaires du Mirail*. (31), 33-50. Toulouse, Francia: Université de Toulouse II Le Mirail.

- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera, X.; París, G. & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y Categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 15 (3), 329-344. Granada: Universidad de Granada

1.2 Personas de apoyo durante la investigación

Esta tesis doctoral ha contado con la dirección de dos académicos e investigadores con elevada experiencia en los distintos aspectos de este proceso de investigación. A continuación se presenta a ambos profesores.

El **Dr. José Tejada Fernández** ha co-dirigido este estudio como director del grupo de investigación CIFO *-Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional-* de la Universidad Autónoma de Barcelona; así como catedrático del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El **Dr. Jordi Coiduras Rodríguez** ha co-dirigido este estudio como investigador del grupo de investigación COMPETECS *-Competencias, tecnología, educación y sociedad-* de la Universidad de Lleida; y profesor agregado del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida.

1.3 Justificación del problema de investigación

Desde una perspectiva histórica, las dos últimas décadas probablemente serán conocidas como el periodo en el que se desencadenó la profunda crisis financiera y social del siglo XX y XXI. Además de cuestionarse los cimientos del sistema capitalista, se cuestionan las estructuras coyunturales nacidas de éste: los procesos económicos, sociales, tecnológicos, laborales y educativos. A la vez que parece necesario establecer "... nuevos modelos, contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo" (Echeverría *et al.*, 2008, p.15) en una sociedad en permanente cambio, imprevisible y líquida (Bauman, 2005). Druker (1993) caracterizaba la sociedad occidental por su sometimiento al desarrollo científico, con una economía fuertemente relacionada con la evolución tecnológica, con una globalización de los mercados generadora de nuevos roles, funciones y perfiles socio-profesionales, con un elevado nivel de internacionalización, con profundas transformaciones del mercado laboral, emergencia de nuevos modelos laborales y con la intensa búsqueda de una competencia profesional más exitosa (Caspar, 1994).

La profesionalización en esta sociedad, cada vez más compleja, requiere de los individuos más allá de conocimientos, de su capacidad de “aprender para actualizarse, para profundizar y enriquecer sus primeros saberes a partir de las oportunidades que le ofrece el entorno y que a raíz de éstos puedan adaptarse...” al permanente cambio (Delors *et al.*, 1996, p.95). El contexto económico y laboral actual no sólo precisa de profesionales con un gran desarrollo en competencias específicas - técnicas y metodológicas²-, sino de la disposición de otras de carácter más transversal -competencias participativa y personal-. El “saber estar” y el “saber ser” son una exigencia en el actual mercado laboral, además del “saber” y “saber hacer”; no porque estos últimos hayan visto disminuida su trascendencia, sino porque aun siendo abundantes en el mercado de trabajo, ya no son garantía de diferenciación.

La exigencia creciente del sistema productivo deriva en nuevos procesos de identificación de competencias para cada actividad profesional. En este sentido, la Comisión Europea propone referentes sobre competencias profesionales (Shapiro, René & Irving, 2011), así como delimita las vías para su adquisición y desarrollo, evaluación y acreditación en los diferentes países europeos. Aunque este escenario es ejemplo del intenso esfuerzo por determinar las competencias profesionales de los diferentes empleos, siguen existiendo profesiones que aun disponiendo de un diagnóstico de las necesidades formativas laborales todavía carecen de las respuestas que las satisfagan. Este puede considerarse el reflejo de una *semiprofesión* y una profesionalización indefinida (García Garduño, 2010, p. 96; París, *et al.*, 2014). Esta última, no afecta a disciplinas cuya acción profesional errónea pondría en entredicho la misma, buen ejemplo de ello es el ejercicio de la medicina o la abogacía.

En otros ámbitos, sin embargo, la profesionalización sigue el cauce de la heteronimia, como en el caso de la Formación Profesional para el Empleo (de ahora en adelante FPE), cuya profesionalización adolece de una cierta inconcreción debido a las múltiples confusiones terminológicas que acompañan esta disciplina, así como la ausencia de información y los deslindamientos fruto de un sistema falto de regulación (Jiménez, 1996).

² Utilizamos la clasificación tipológica de Bunk (1994), posteriormente ajustada en nuestro contexto por Echeverría *et al.* (2008) asociada a los tipos de saberes: saber-competencia técnica, saber hacer-competencia metodológica, saber estar-competencia participativa y saber ser-competencia personal.

Consecuencia de ello es la actual situación en la que se encuentra el profesional de la FPE, a menudo en desconocimiento de sus propios perfiles profesionales, sus funciones y actividades, así como de sus competencias específicas y transversales. Como afirman Mamaqi & Miguel (2011) los estudios no han logrado hasta hace algunos años acaparar del todo la atención investigadora que merece dada la difícil labor de situar este profesional en tareas, competencias y habilidades determinadas, en un contexto sujeto a cambios permanentes.

En palabras de Tejada (2013)

...el hecho de considerar la enseñanza como una profesión y al docente como a un profesional no supone nada nuevo. Otra cosa bien distinta es coincidir teóricamente en torno a la profesionalización docente y los conceptos hermanados-emparentados en este campo semántico -desempeño docente, estatus profesional, construcción de la identidad profesional, carrera docente, promoción, remuneración, reconocimiento social, condiciones sociolaborales, autoestima profesional, salud laboral- ... (p. 172).

Múltiples estudios e investigaciones han expresado la necesidad de crear estándares comunes de cualificación para los profesionales de la FPE, reforzar los planes de formación y definir los papeles, funciones y competencias y perfiles de los profesionales porque la formación de los profesionales está muy poco formalizada (Beleid & Plato, 2008; Buiskool *et al.*, 2009; Buiskool *et al.*, 2010; Comisión Europea, 2009a, 2010b; Cort *et al.*, 2004; Dupont & Reis, 1991; Ferrández *et al.*, 2000; García Molina, 2014; Garrick & McDonald, 1992; Gassner *et al.*, 2010; Gordon *et al.*, 2009; Haasler, 2012; Kämäräinen, 2008; Kämäräinen *et al.*, 2008; Navío, 2001 y 2006; Tejada, 2002a/b, 2005a/b, 2009a/b; Tutshner & Kirpal, 2008; Volmari, 2006, 2008; Volmari, *et al.*, 2009; entre otros.).

Según Tejada (2002b),

...existen experiencias sobre la profesionalización de los profesionales de la FPE en nuestro contexto desde hace ya algún tiempo, porque la formación se ha convertido en un espacio de actuación profesional destacado. Otra cosa diferente es si las mismas están respondiendo a las necesidades reales derivadas del entorno socio laboral y cuál es la calidad de éstas... (p.92).

Cuando no existe un referente o los existentes no son funcionales, tiende a suceder que los centros de FPE que procuran responder a demandas externas, y que además no cuentan con estudios sobre el área de trabajo toman el liderazgo en el proceso de identificación de competencias. Este es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional de México (CONALEP), del Instituto de educación superior *Alverno Institute* (Milwaukee, EEUU), del proyecto de Profesionalización de Auxiliares de Enfermería (PROFAE) del Ministerio de Salud del Brasil, del *Brown University School of Medicine* de los EEUU; y del Instituto de Aprendizaje y Capacitación basados en Competencias (*Competency based Learning and Training, CBL & T*) de los EE.UU (Irigion & Vargas, 2002, p.197-198).

Bajo estas experiencias y premisas, se hace imprescindible estudiar la profesión, la profesionalización y la profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo para determinar su identidad profesional, competencias profesionales, desarrollo y desempeño profesional y delimitar los fundamentos para el diseño de un plan de formación que responda a dichas necesidades.

1.4 Objetivos de Investigación

Unido a la proposición anterior, el planteamiento de los objetivos generales y específicos de esta investigación son los siguientes:

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

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

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 las propuestas para mantener actualizados 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

1.5 Presentación de la tesis

El presente informe de tesis doctoral está organizado en diferentes partes y, éstas, a su vez en varios apartados. Cada una de estas partes está centrada en una dimensión importante del informe: introducción, marco teórico, marco empírico, resultados y discusión, conclusiones, propuestas, y limitaciones y fortalezas de la investigación, referencias bibliográficas, y por último, anexos (este último apartado se adjunta en un formato digital).

La **primera parte del informe**, presenta una **aproximación teórica** sobre la contextualización de la Formación Profesional para el Empleo en España, y también en Europa; así como una revisión en profundidad sobre la profesión, profesionalización y profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo a partir de la revisión de las diversas realidades europeas en relación a los requisitos de acceso y formación exigida, competencias, identidad, desarrollo y desempeño profesional. Es importante destacar que el marco teórico se ha construido a partir de referencias bibliográficas científicas y otros documentos públicos de interés, con la finalidad de justificar el objeto de investigación y ofrecer los antecedentes que lo han llevado a fundamentar.

La **segunda parte del informe**, aborda el **marco empírico** de la tesis doctoral. En este se plantea el enfoque metodológico adoptado, el diseño de la investigación con sus respectivas fases, la elección de los informantes claves, y los criterios de rigurosidad y credibilidad científica.

La **tercera parte del informe** está dedicado al **análisis de los resultados** obtenidos y **su discusión**; se organiza en dos apartados: los resultados de la primera ronda Delphi y los resultados de la segunda ronda. En la presentación de resultados se expone la caracterización de los informantes, las respuestas facilitadas por los mismos en torno a las dimensiones estudiadas, y todo ello acompañado de una discusión e interpretación de los resultados.

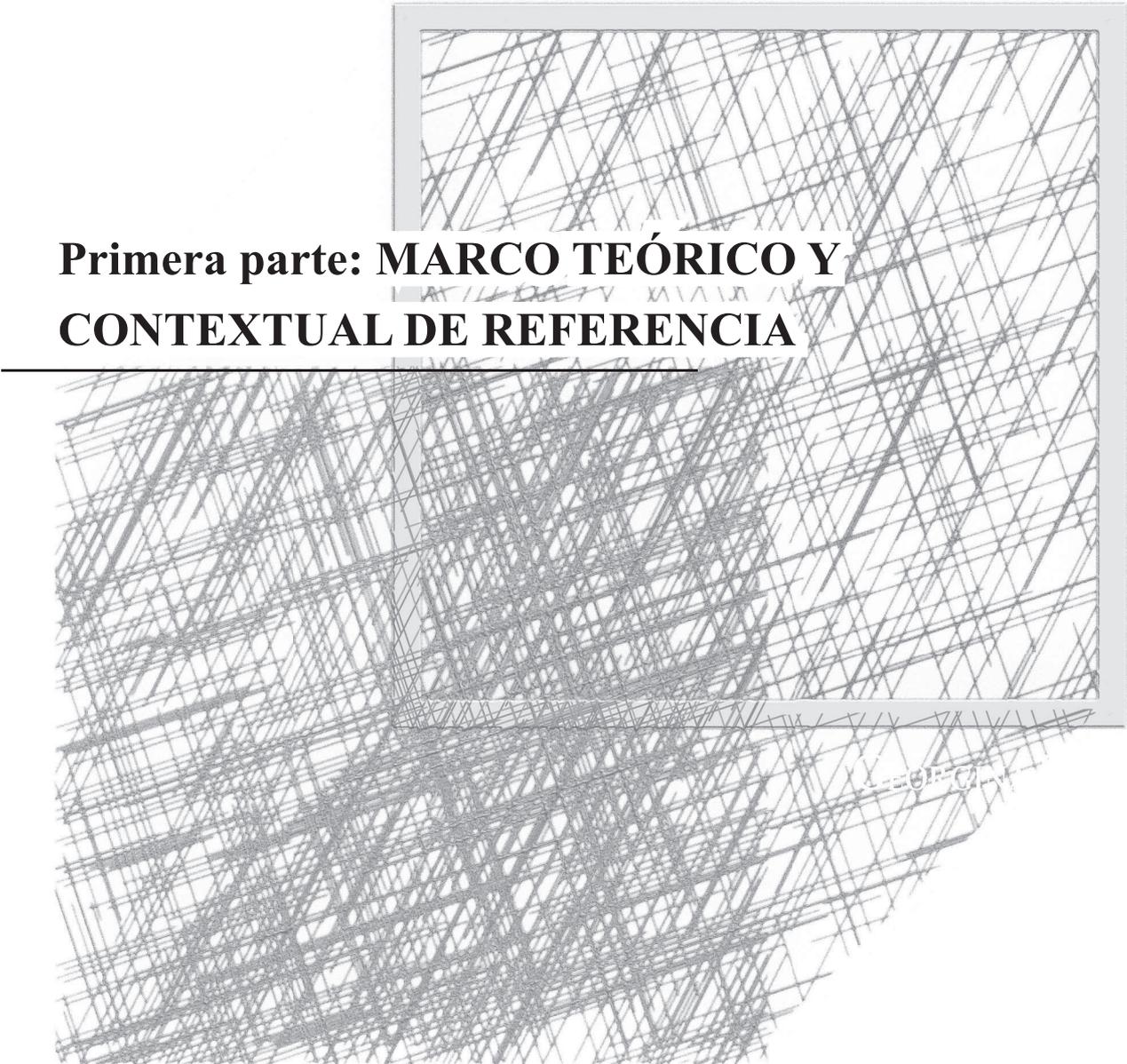
La **cuarta parte del informe**, concentra las conclusiones y reflexiones finales que dan como resultado **una propuesta a modo de prospectiva** sobre las dimensiones estudiadas en la investigación, terminando con una breve exposición de las limitaciones y fortalezas de la investigación.

La **quinta y última parte del estudio** culmina con la citación de las **referencias bibliográficas** directas utilizadas, el índice de tablas, gráficos e ilustraciones, los anexos en formato papel y la presentación de los **anexos en formato digital**.

En los **anexos en formato papel** se presentan las cartas de presentación de la investigación y los diferentes instrumentos y cuestionarios utilizados para la recogida de los datos. Así como, las tablas y los gráficos del análisis inferencial de las variables de la segunda ronda Delphi.

Y en el **anexo en formato digital (cd)** se adjuntan los diferentes cuestionarios respondidos por los sujetos para garantizar la transparencia de la investigación.

Finalmente, cabe mencionar que para facilitar la lectura se evita la utilización continuada de la duplicidad de género. Así, cada vez que se cita formador, gestor, etc. se entiende que hace referencia a ambos géneros, sin que ello implique ningún tipo de consideraciones discriminatorias ni valoración peyorativa.



**Primera parte: MARCO TEÓRICO Y
CONTEXTUAL DE REFERENCIA**

2 La Formación Profesional para el Empleo (FPE)

El presente capítulo empieza su andadura estudiando la formación profesional para el empleo desde sus antecedentes para llegar a comprender la actual concepción del constructo y el porqué de su evolución.

En este mismo apartado veremos cómo en el contexto europeo y en sus diferentes estados conciben la FPE, y como las políticas europeas han dibujado un marco de cualificaciones de referencia para el desarrollo económico, social y educativo del nuevo continente.

En el contexto español se analiza el nuevo marco nacional de cualificaciones y su vinculación con el sistema nacional de cualificaciones y formación profesional, las modalidades de la formación profesional para el empleo y su implementación, la financiación, las diferentes formas de acreditación y certificación, los centros y entidades capacitados para desarrollarla y, también, los procesos de evaluación, calidad y control de la misma.

Todo ello acompañado de reflexiones y valoraciones críticas y fundamentadas sobre las directrices estipuladas por la legislación en materia de formación profesional para el empleo, en ambos contextos: nacional y europeo.

2.1 La Formación Profesional para el Empleo en Europa

2.1.1 Antecedentes

La formación profesional para el empleo en Europa (conocida en los países miembros como la CVET –*Continuing Vocational Education and Training*–) ha sido un punto de interés desde siempre, aunque no fue hasta principios de los años 70 cuando Paul Lengrand, el director de la División de Educación de Adultos de la UNESCO, acuñó el concepto de *Lifelong Learning* en su informe *An Introduction to Lifelong Learning*. Un año después se instauró una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure, que publicó en 1972 el Informe *Learning to be: The world of education, today and tomorrow*. Estos informes rompen con la hegemonía de las pedagogías convencionales de Dewey, Montessori y Neill, porque vislumbran “la Formación, Aprendizaje o Educación Permanente como un instrumento de liberación y de toma de conciencia del individuo sobre el mismo y su entorno” (Valle, 2012, p.62). En la década de los ochenta se pone énfasis en la cooperación política educativa entre los países de la Unión Europea. A finales de la misma época, el Consejo Europeo de Hannover (1988) apunta que el crecimiento del capital humano mediante la educación y/o formación profesional favorece el desarrollo económico de un país. Un año después, el Consejo Europeo de Estrasburgo (Comisión Europea, 1989) ratifica que las personas trabajadoras deben poder beneficiarse de formación a lo largo de su vida laboral y que son las empresas, los gobiernos y otros agentes sociales (sindicatos, etc.) quienes deben desplegar los dispositivos y mecanismos para poder satisfacer dicha necesidad.

No obstante, los cambios significativos en Europa llegan de la mano del Tratado de Maastricht (Consejo Europeo, 1992) porque se aplica un protocolo social que busca la promoción del empleo, la mejora de las condiciones de vida y trabajo, la protección social adecuada, el diálogo social, el desarrollo de los recursos humanos para garantizar un elevado y duradero nivel de empleo y la integración de las personas excluidas del mercado laboral; y la clave de todo ello es un sistema europeo de cualificaciones profesionales (Consejo Europeo, 1993).

Los sucesivos consejos europeos (Comisión Europea, 1994: Consejo Europeo de Essen, y Comisión Europea, 1995: Consejo Europeo de Canne) siguen manifestando la necesidad de

mejorar las políticas de formación profesional como mecanismo de mejora económica, y como resultado nace el Libro Blanco sobre educación y formación (Comisión Europea, 1995a). Otra de las preocupaciones que empezaba a despertarse fue la calidad de la formación profesional (Comisión Europea, 1995b: Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995; Consejo de Educación y el Parlamento Europeo, 2001), así como el vínculo entre el sector productivo y el sector formativo. Éstos y otros pendientes sobre formación y empleo fueron discutidos en el Tratado de Ámsterdam (Comisión Europea, 1997). En 1998 entra en jaque la formación y la movilidad europea.

Posteriormente, nuevos objetivos han presidido. Los más recientes como la Estrategia de Lisboa (Comisión Europea, 2000) que consideran que la educación, la formación y la cualificación están al servicio del empleo y se constituyen como un estrategia empresarial. La declaración de Copenhague en 2002 refuerza la dimensión europea, mejora la transparencia, la información y orientación de los sistemas formativos, incorpora al tejido europeo la validación y reconocimiento de cualificaciones y competencias entre los estados miembros y promueve la calidad de las acciones formativas.

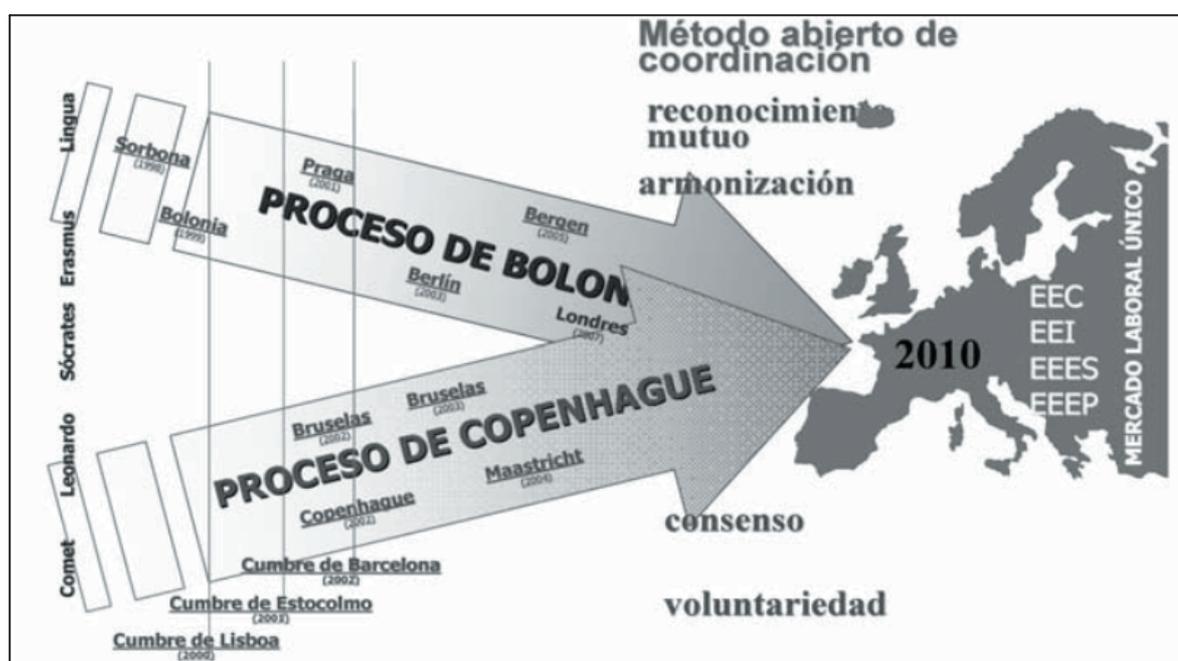


Figura 1 Convergencia hacia el Espacio de Educación Europea (Tejada, 2008, p. 467)

A ésta le sigue el comunicado de Maastricht (Comisión Europea, 2004) que pone en marcha las herramientas de Copenhague; mejora las inversiones públicas/privadas, atiende las necesidades de los grupos de riesgo, identifica las necesidades de cualificación;

desarrolla métodos de aprendizaje y amplía las competencias de los profesores y formadores; el comunicado de Helsinki (Comisión Europea, 2006c) que mejorar el atractivo de la FPE y desarrolla, prueba e implementa las herramientas comunes para el año 2010; y el comunicado de Burdeos (Comisión Europea, 2008c) que busca mejorar los vínculos entre la FPE y el mercado de trabajo, fortalecer los acuerdos de cooperación y garantizar la formación profesional de alta calidad.

Los logros obtenidos en los últimos veinte años son visibles en el espacio europeo; sin embargo, la recesión económica ha planteado nuevos y difíciles retos. De ahí que la OCDE (*Better Skills, better jobs, better lives. A strategic Approach to Skills Policies, 2012*), la Organización Mundial del Trabajo (*A Skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 Training Strategy, 2011*), la UNESCO (*Education for All –EFA– Global Monitoring Report 2021, 2012*), y la Comisión Europea (Estrategias Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, 2010a) adviertan de la necesidad de priorizar y vincular la formación, las competencias profesionales y el trabajo.

2.1.2 Concepto

En el camino el concepto *Lifelong Learning* ha ido compartiendo escenario con otros vocablos como formación continua, educación de adultos y formación permanente, los cuales a menudo en la literatura y también en situaciones profesionales son acuñados para referirse a la *Continuing Vocational Education and Training* (de ahora en adelante CVET). La diversidad de definiciones de la formación profesional para el empleo ha dificultado en las últimas décadas establecer una base conceptual unánime sobre los principios de la misma, en gran parte, esto se debe a la heterogeneidad entre los sistemas formativos de los estados miembros y al grado de afectación de las distintas tesituras contextuales y transformaciones estructurales sobre cada uno de ellos (Aventur & Mobüs, 1999). Sin embargo, en 2008b la CEDEFOP publicó un repositorio de conceptos y definiciones que pretendía homogenizar la concepción de la CVET, proponiendo las siguientes aportaciones:

- Formación continua (*concepto anglosajón: Continuing Vocational Education and Training; concepto alemán: Fort- und Weiterbildung Jede; concepto francés: enseignement et formation continus, concepto italiano: istruzione e formazione*

- continua Istruzione y concepto portugués: educação contínua / formação contínua*): Formación que tiene lugar tras la educación o formación iniciales -o tras acceder a la vida activa- y que pretende ayudar a las personas a: perfeccionar o actualizar sus conocimientos y/o destrezas; obtener nuevas destrezas para un nuevo puesto o una reconversión profesional; proseguir su desarrollo personal o profesional.
- Educación de adultos (*concepto anglosajón: Adult Education; concepto alemán: Erwachsenenbildung; concepto francés: formation des adultes / formation d'adultes / éducation des adultes, concepto italiano istruzione degli adulti y concepto portugués: educação de adultos / ensino de adultos / formação de adultos*): Formación, de tipo general o profesional, que se imparte con fines profesionales o personales a una persona adulta que ya ha realizado su formación inicial, y cuyos objetivos pueden ser: proporcionar al adulto una educación de tipo general en materias de particular interés para él (p.e. universidades de libre asistencia); ofrecer una formación complementaria en competencias básicas que la persona pueda no haber adquirido en etapas anteriores de su formación inicial (p.e. lectonumeración), y como consecuencia; abrir el acceso a cualificaciones no alcanzadas, por diversos motivos, dentro del sistema de la educación o formación inicial; adquirir, mejorar o actualizar conocimientos, capacidades o competencias en un ámbito específico «formación continua».
 - Aprendizaje a lo largo de la vida: (*concepto anglosajón: lifelong learning; concepto alemán: lebenslanges Lernens; concepto francés: éducation et formation tout au long de la vie, concepto italiano istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita, y concepto portugués: educação e formação ao longo da vida*). Toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.

Sea como fuere y como aporta Morales Lozano (2011, p.2) “...hablamos de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida en el que la formación garantiza un proceso de adquisición de conocimientos, competencias, valores, normas, actitudes, capacitación progresiva para gestionar la vida e interpretar e intervenir en nuestro entorno...”

2.1.3 La CVET en los países europeos

Para comparar la formación profesional para el empleo entre los países europeos, en primer lugar, debemos entender cómo es el vínculo entre la formación profesional inicial (conocida en Europa como al IVET –*Initial Vocational Education and Training*–) y la formación profesional para el empleo. El tipo de relación que se establezca entre ambas determinará los modelos y sistemas propios de cada país, y ahí es donde radican las diferencias y semejanzas entre los estados miembros.

Y en segundo lugar, nos interesa conocer el índice de paro de cada estado miembro, la participación de los desempleados en la CVET y el nivel de abandono del sistema educativo y de formación profesional. A continuación, se presenta una tabla con datos recientes sobre los 28 países de la Unión Europea, incluyendo a Suiza, Islandia y Noruega.

Los datos indican que los países con una participación superior de la población en la IVET (hasta Postsecundaria Obligatoria y Formación Profesional Superior) son Austria, Alemania, Bélgica, Bulgaria, Eslovaquia, Finlandia, Holanda, Inglaterra, Italia, Luxemburgo, República Checa, Rumania, Suecia y Suiza.

Precisamente estos países presentan sistemas y programas de formación inicial pensados en la adquisición de competencias y cualificaciones para el empleo a través de la experiencia profesional práctica, y en su mayoría los programas formativos responden a las necesidades de las empresas del entorno (ejemplos: formación dual o alternancia, contrato de aprendizajes, validación de las competencias adquiridas, etc.).

Por consiguiente, en estos países la CVET adquiere otra esencia. Como dice la Fundación Tripartita para el Empleo (2003) la CVET es acumulativa, ofensiva y preventiva y son las empresas las que se encargan de configurar y financiar las acciones de formación continua de sus trabajadores.

Tabla 1 Elaboración propia con datos de CEDEFOP (2014a) y Eurostat (2014)

Países	% Participación en la IVET (hasta postsecundaria obligatoria y Formación Profesional Superior)	% Participación en la CVET	% Desempleados participantes en CVET	% Abandono del sistema educativo y/o formación profesional	% Índice de paro
Alemania	48,6	7,9	5,6	10,5	5,1
Austria	76,1	14,1	18,5	7,6	4,9
Bélgica	72	6,6	9,2	12	8,4
Bulgaria	52,2	1,5	1,4	12,5	13,1
Chipre	12,7	7,4	1,4	11,4	17,5
Dinamarca	46,1	31,6	32,7	9,1	6,9
Eslovaquia	70,9	3,1	1,1	5,3	13,8
Eslovenia	-	13,6	13,4	4,4	10,1
España	45,3	10,7	12,7	24,9	25,8
Estonia	34,4	12,9	11,8	10,5	9,3
Finlandia	69,6	24,5	18,2	8,9	8,3
Francia	44,6	5,7	5,3	11,6	10,8
Grecia	31,7	2,9	2,7	11,4	28
Holanda	69,1	16,5	16,2	8,8	7,1
Hungría	26,6	2,8	11,9	11,5	7,1
Inglaterra	36	15,8	15	13,5	12,1
Irlanda	34	7,1	7,2	9,7	12,1
Islandia	-	-	-	-	5,2
Italia	60	6,6	6,2	17,6	12,7
Letonia	37,8	7	7,3	10,5	12,1
Lituania	28,4	5,2	2,8	6,5	11,4
Luxemburgo	61,4	13,9	17,9	8,1	6,4
Malta	38,9	7	8,8	22,6	6,7
Noruega	-	-	-	-	3,5
Polonia	48,3	4,5	4,6	5,7	10,1
Portugal	42,5	10,6	13,9	20,8	15,4
República Checa	73	10,8	6,1	5,5	6,7
Rumania	63,1	1,4	2,1	17,4	7,1
Suecia	56,3	26,7	42,5	7,5	8,2
Suiza	65,1	29,9	22,7	5,5	-

Por otro lado, en países como Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Portugal y Polonia predomina la enseñanza de tipo general y escasea la tradición de formaciones orientadas al campo profesional en la IVET. Ello conlleva una CVET de carácter curativa. Es decir, al no ser la IVET un sistema que responda de forma directa a las demandas y requisitos del mercado, ni tampoco garantiza la adquisición de cualificaciones ocupacionales, la CVET debe complementar y subsanar su déficit formativo. Esto también explica que curiosamente sean estos países los que presentan índices de paro y de desempleo tan elevados. La tasa de parados se concentra en aquellos países donde la incidencia de los grupos y sectores empresariales poco o nada pueden decir sobre la configuración del tejido educativo inicial y continuo.

Otro aspecto destacable de los datos es el nivel de participación en la CVET de las personas trabajadoras. La tradición educativa, la oferta formativa, la calidad de la misma, así como su financiación sitúan a los países escandinavos entre los que más participan en la CVET. Holanda, Inglaterra, Austria y Luxemburgo presentan un índice moderado de participación, aunque hay que precisar que a estos países, también, les precede una larga tradición de políticas activas que incentivan las acciones formativas entre los trabajadores, y una estrecha relación con el sector empresarial. Francia, Bélgica y Alemania son casos peculiares porque, aunque los datos muestran una participación en la CVET moderada-baja, son países donde la IVET garantiza la profesionalización de sus trabajadores desde el inicio de sus enseñanzas. Los países mediterráneos presentan una participación baja en la CVET porque en su mayoría, las ofertas de formación continua no responden a las necesidades ni intereses profesionales de los trabajadores. Por último, los países del sud-este de Europa, todavía con personas con poca cualificación profesional, no han podido poner en funcionamiento un sistema de formación continua que se complementa con el inicial.

En cuanto a la participación de las personas desempleadas en la CVET, cabe destacar que, los países centro europeos y escandinavos son los que más participan en la formación profesional continua, a pesar que sus niveles de paro son menores. Mientras que los países con mayor número de personas paradas, mediterráneos y sud-este europeos, son las que menos formación profesional solicitan. Estos datos correlacionan con lo sugerido anteriormente, cuanto menor es la implicación del sector empresarial en la IVET y en la CVET los niveles de inserción y desempleo disminuyen drásticamente.

También, son destacables los niveles de abandono del sistema de formación inicial a nivel europeo. Los países donde el abandono es mayor son Rumania, Italia, España, Portugal y Malta. Estos datos coinciden con el desempleo y la baja participación en la formación continua/ inicial.

En resumen, la diversidad europea muestra como las relaciones que se establecen entre sus sistemas educativos y los mercados de trabajo configuran la CVET y el tejido productivo de un país. Por este motivo, los países que apuesten por sistemas de formación inicial basados en el aprendizaje competencial, experimental y profesionalizador se convertirán en miembros de la Unión Europea más competitivos, con un desarrollo económico más exitoso, con bajo nivel de desempleo y con acciones formativas de carácter continuo ajustadas a las demandas del campo profesional. En definitiva, son países preparados para responder a las exigencias de la Europa del 2020 (Comisión Europea, 2013b).

2.1.4 Marcos Europeos de la Formación para el Empleo

La Unión Europea ha creado en las últimas dos décadas tres marcos de referencia sobre la formación inicial y continua. Estos marcos son: el (1.) Marco Europeo de Cualificaciones, el (2.) Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesional y el (3.) Modelo de Garantía de la Calidad para la Educación y la Formación Profesional. Estos referentes determinan la configuración de la IVET y la CVET de cada uno de los estados miembros. Seguidamente, se presentan los marcos, sistemas y modelos.

2.1.4.1 Marco Europeo de Cualificaciones

Un marco de cualificación es una estructura internacionalmente reconocida, donde todas las cualificaciones son descritas de una forma coherente que permite relacionarlas y compararlas y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo del aprendizaje permanente y en el mercado laboral internacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Consejo Europeo, 2008).

Además, los marcos de cualificaciones establecen niveles de jerarquización de los conocimientos, habilidades y competencias de las personas. Estos niveles indican el grado de complejidad de los resultados de aprendizaje. Los niveles más bajos a menudo definen las competencias profesionales genéricas y básicas, los niveles centrales suelen definir los requisitos previstos para los profesionales que pueden actuar de forma independiente, mientras que los niveles más altos hacen hincapié en la capacidad de analizar e innovar procesos, crear nuevos conocimientos y puede incluir la capacidad de liderar y dirigir personas y procesos (CEDEFOP, 2013a).

En Europa existen dos marcos de cualificaciones. Por un lado, el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EHEA, EN España conocido como el MECES) aprobado en 2005 como resultado del proceso de Bolonia. Este se refiere a los títulos del sistema de educación superior y presenta 4 niveles. Y por otro lado, el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (EQF, en España conocido como el MECU) adoptado oficialmente en 2008. Este último se refiere a la formación para el empleo, y se organiza en 8 niveles.

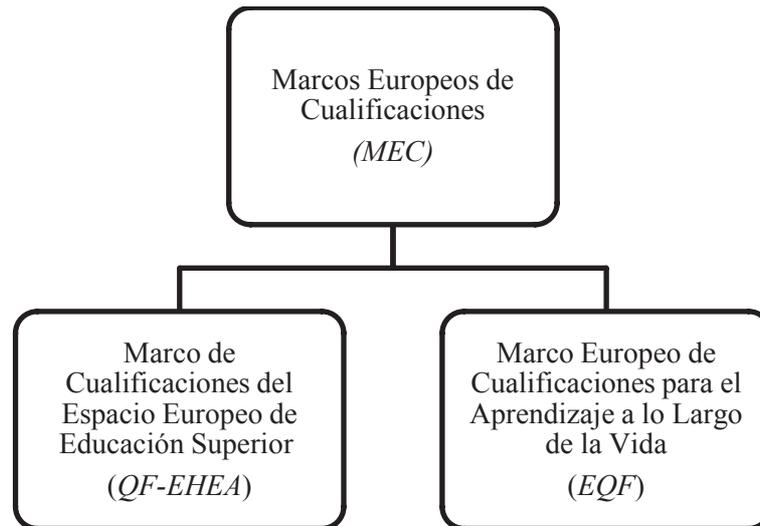


Figura 2 Marcos Europeos de Cualificaciones

2.1.4.1.1 Marco Europeo de Cualificaciones para la Formación a lo Largo de la Vida

El EQF o MECU ha sido el principal catalizador del desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones en los diferentes países de la Unión Europea, estableciéndose el año 2010 como fecha límite para que los países realizaran las correspondencias entre sus sistemas nacionales de cualificaciones y el EQF. También, se determinó el año 2012 para establecer el nivel correspondiente del EQF a los certificados de cualificación profesional. Sin embargo, la magnitud del proceso dificultó el alcance del objetivo dentro de la fecha establecida, así pues no fue hasta finales de 2012 cuando Austria, la Bélgica Flamenca, Croacia, República Checa, República, Dinamarca, Estonia, Francia, Alemania, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido completaron sus marcos de cualificación nacional con los establecidos por la UE. El resto de los países, aun compartiendo la necesidad de la comparativa entre marcos, no tuvieron dicha posibilidad hasta finales de 2013 (CEDEFOP, 2013a:13).

El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida establece 8 niveles de referencia organizados en conocimientos, destrezas y competencias (Dirección General de Educación y Cultura, 2014: 2):

Tabla 2 Niveles del EQF (Comisión Europea, 2006b)

Nivel	Conocimientos	Destrezas	Competencias
1	Conocimientos generales básicos.	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado.
2	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con ayuda de reglas.	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.
3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando metodologías, herramientas, materiales e información básica.	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.
4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y a la mejora de actividades de trabajo o estudio.
5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de estos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.
6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios.	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos.
7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia de un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales.	Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación de diversos campos.	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de los equipos.
8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo y en el punto de articulación entre varios campos.	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas.	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromisos continuos sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

2.1.4.1.2 Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior

En la Conferencia de Bergen (2005b) los diferentes ministros europeos responsables de la Educación Superior aprobaron el marco general de cualificaciones en el EEES y se concretó que en 2010 todos los países miembros desarrollarían los marcos de cualificaciones nacionales para que fueran compatibles con marco europeo general. En este sentido, el marco general establece los parámetros dentro de los cuales cada país debe desarrollar su propio marco nacional, y es el marco nacional el que afectará más directamente a los programas de estudio de las universidades.

La finalidad de este marco europeo era armonizar los distintos sistemas educativos de educación superior de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. En la actualidad, forman parte de este acuerdo los 27 países de la UE.

2.1.4.2 Sistema Europeo de Transferencia de Créditos en Formación

El Sistema europeo de transferencia de créditos para la educación y la formación profesional o también conocido como *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET) permite la acreditación y reconocimiento de la educación (IVET) y la formación profesional continua/ para el empleo (CVET) dentro de la Unión Europea. Su finalidad es evaluar, validar y/o reconocer los resultados de aprendizaje de las personas en función de las unidades de cualificación certificables, es decir en función de los conocimientos, destrezas y competencias evaluables. El conjunto de resultados de aprendizaje adquiridos mediante la concesión de unidades o cualificaciones se certifica oficialmente con los denominados *créditos*.

El sistema ECVET presenta dos modalidades acordes con los marcos de cualificaciones. La primera de las modalidades está en convergencia con el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual ha facilitado la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su sistema de evaluación son los *European Credits Transfer System* (ECTS). Y la segunda de las modalidades plantea un sistema de cualificación para el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida a través de *European Credits Vocational Education Transfer* (ECVET).

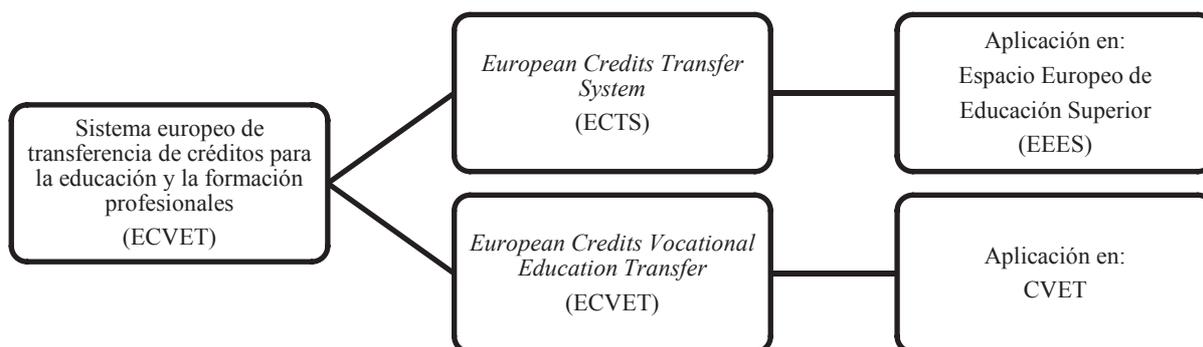


Figura 3 Modalidades del Sistema europeo de transferencia de créditos para la educación y la formación profesionales

La idea de un sistema europeo de transferencia de créditos en educación y formación profesional continua/ para el empleo se introdujo por primera vez en el discurso de la política en 2002 con la resolución del Consejo para promover una mejor cooperación europea en materia de IVET y CVET (Consejo de la Unión Europea, 2009a). El sistema ECVET fue lanzado formalmente con la recomendación de 2009 (Comisión Europea, 2009b) y se propuso el año 2013 como fecha límite para implantarse en los diferentes países de la UE (CEDEFOP, 2014b, p.15).

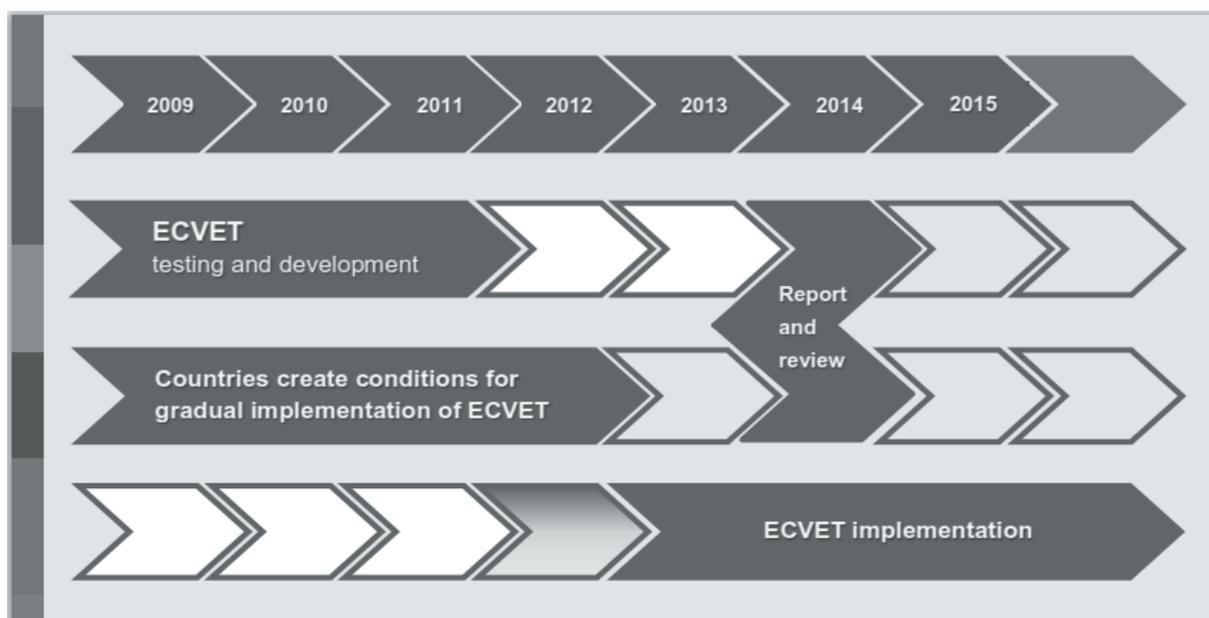


Figura 4 Introducción del ECVET en Europa. (CEDEFOP, 2012, p.5)

En la actualidad, de los 38 países del continente europeo interesados en la aplicación del ECVET, 8 están aplicando el sistema en formato piloto, 13 tienen formalizado un compromiso político para implementarlo como parte de las reformas nacionales de la IVET y la CVET, y 17 están valorando la posibilidad (CEDEFOP, 2014b, p.49).

2.1.4.3 Marco Europeo de Garantía de la Calidad en Educación

El marco europeo de garantía de la calidad para la educación y la formación profesionales o *European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQAVET)* "es un nuevo instrumento de referencia con el que se pretende ayudar a las autoridades de los Estados miembros a promover y supervisar la mejora de sus sistemas de educación y formación profesional continua/ para el empleo" (Comisión Europea, 2009b). Esta herramienta mantiene vínculo con el modelo de calidad *International Organization for Standardization (ISO)* y con el modelo de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)*, y su aplicación, de carácter voluntario, recae sobre las autoridades de cada país, así como los organismos públicos y privados encargados de garantizar y mejorar la calidad de la FPE.

2.1.5 Financiación de la CVET

El gasto público en educación y formación inicial y continua pasó del 4,9% del presupuesto general en el año 2000 al 5,0% en 2005 en la Unión Europea. Sin embargo, existen diferencias significativas entre países. En 2005, Dinamarca invirtió más del 8,3% del PIB en formación, seguido de Suecia, Chipre, Islandia y Noruega, con alrededor del 7%. En Grecia, Luxemburgo, Rumanía y Eslovaquia era un poco más abajo, un 4%.

Teniendo en cuenta, el nivel de crecimiento de Estonia, Lituania, Italia, Eslovaquia, España y Alemania se están quedando atrás. Mientras que Chipre, Finlandia, Hungría, los Países Bajos, Polonia y el Reino Unido son los países que más están invirtiendo (CEDEFOP, 2009).

Si nos fijamos en la inversión económica de las empresas en 2010 para costear la CVET de sus trabajadores la media europea es de 1,6 (Eurostat, 2014). Los países donde las empresas hacen mayor inversión económica son Francia, Bélgica, Malta y Holanda. En el lado apuesto encontramos los países del sud-este de Europa (Bulgaria, Lituania, Croacia, Estonia, Polonia y Letonia).

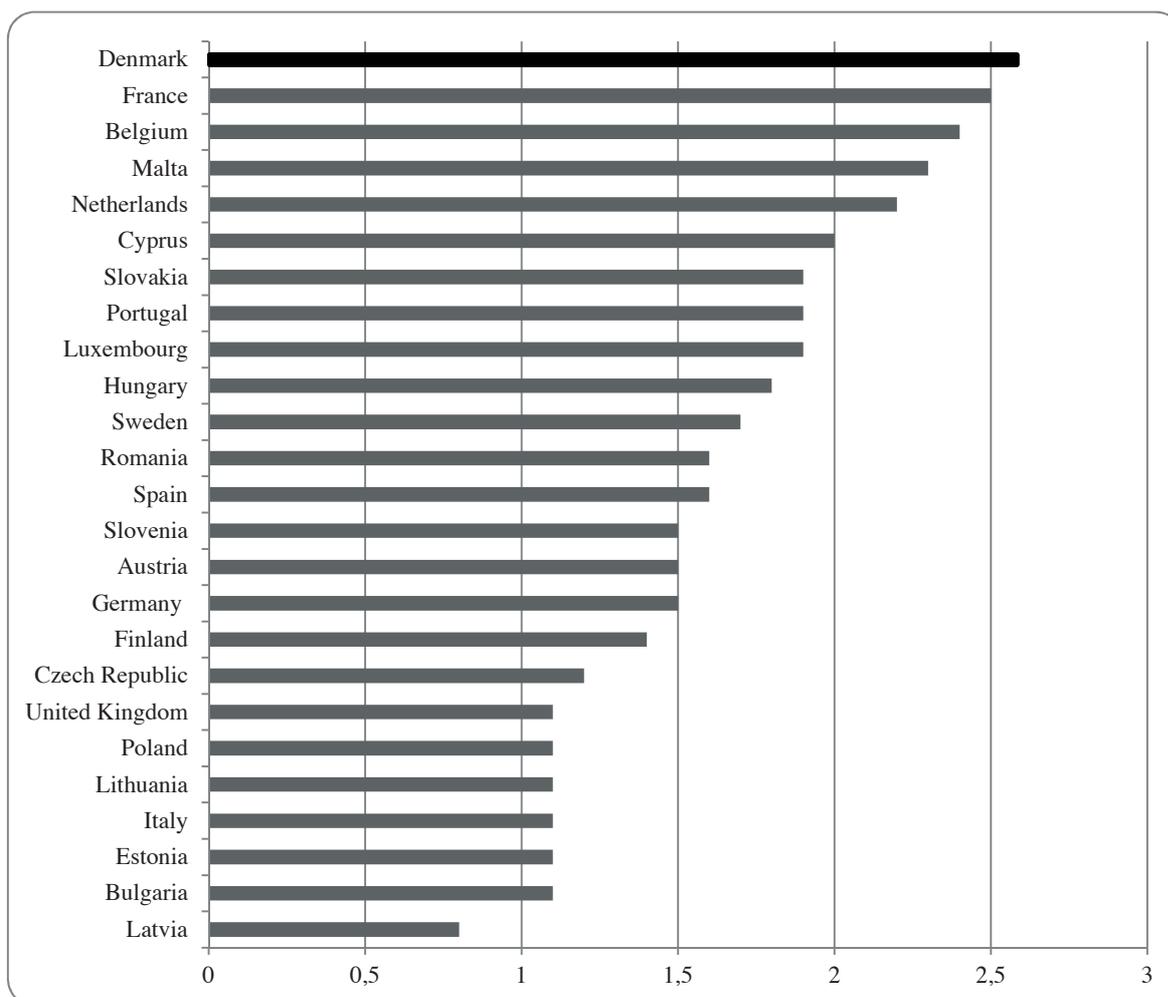


Gráfico 1 Inversión de las Empresas Europeas sobre la CVET en el año 2010 (Eurostat, 2014)

Las modalidades de financiación y los cambios de asignación son tan dispares como países hay en la Unión Europea. Sin embargo, hay un denominador común. Los países, cada vez más, intentan que parte de la formación continua sea costeada por las empresas y entidades privadas para ello ofrecen a las empresas: menores cargas fiscales sobre la riqueza, renta o gasto de las empresas y mayores incentivos financieros, tales como subvenciones, reducción de impuestos, bonificaciones, etc., para que las empresas y los trabajadores inviertan en el aprendizaje y formación continua. También, algunos estados miembros crean fondos de formación nacional (como Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Países Bajos, Polonia, Rumania, España y el Reino Unido) financiados con el 0,1 a 2,5% de las nóminas para ayudar a las empresas pequeñas y medianas a formar a sus trabajadores. La gestión y distribución de estos fondos es un tripartito gubernamental de las organizaciones empresariales, los sindicatos y los gobiernos (CEDEFOP, 2008a).

2.2 La Formación Profesional para el Empleo en España

2.2.1 Contextualización

La Formación Profesional en España se imparte en dos sistemas (SEPE, 2012): (1) *el Sistema Educativo* orientado, principalmente, a la Formación Profesional Inicial de las personas. Se ocupa de la formación infantil, primaria, secundaria (ESO) y postsecundaria (Bachillerato y/o Grados Medios y/o Superiores), así como la formación universitaria. En el caso de aquellos alumnos que no superan la escolarización secundaria reciben un Certificado de Escolaridad que les permite acceder a la Formación Profesional Básica, anteriormente llamada Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), para capacitarles en las competencias de cualificaciones profesionales equivalentes al *Nivel I* del Catálogo Nacional de Cualificaciones (CNCP), y posteriormente pueden solicitar la acreditación del Certificado de Profesionalidad de nivel 1 del Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad (RNCP) o avanzar en su formación accediendo a Títulos de Grado Medio. Otros estudios como la educación de idiomas y la educación artística (música y danza) son regulados y reciben titulaciones oficiales dentro del sistema nacional de educación. Por otro lado, encontramos (2) *el Sistema Nacional de Empleo* (Real Decreto 1416/2005) orientado a la Formación Profesional para el Empleo (CVET)³ y dirigido a personas ocupadas y desempleadas. Este sistema presenta dos tipos de programas de formación:

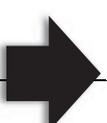
- a) *Programas vinculados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, estos programas formativos oficiales se basan en los sectores productivos agrupados en familias profesionales, y emiten acreditaciones oficiales mediante certificados de profesionalidad que dan acceso a Grados Medios; y
- b) *Programas no vinculados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, estos programas son formaciones especializadas para atender necesidades concretas de empresas y trabajadores (formación a demanda), pero ni son oficiales, ni pueden garantizar acreditaciones oficiales, y tampoco permiten acceso al sistema regulado.

Seguidamente, se presenta un cuadro a modo de síntesis. Cabe destacar que en el marco de este estudio nos encontramos situados en el Sistema Nacional de Empleo, es decir en la Formación Profesional para el Empleo.

³ También conocido en Europa como CVET- Continuing Vocational Education and Training

Tabla 3 Sistema educativo versus sistema nacional para el empleo.
Adaptado de SEPE (2012)

Sistema Educativo (Formación formal y reglada)		Sistema Nacional de Empleo (Formación no formal)		
Formación Profesional Inicial		Formación Profesional para el Empleo		
Formación Reglada	Formación Música y Danza	Programas vinculados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	Programas NO vinculados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	
Educación Superior	Doctorado	-	No existen certificaciones oficiales	
	Master	-		
Educación Secundaria	Grado Universitario	Enseñanzas Artísticas Superiores	Certificado de Profesionalidad III	
		Título de Grado Superior en Artes plásticas y Diseño		
	ESO (2nd ciclo)	Título Profesional de Música y Danza	Certificado de Profesionalidad II	
		ESO (1er ciclo)	Enseñanza Oficial de Idiomas 3 niveles Básico, intermedio y Avanzado (Certificado Nivel Avanzado B2)	
				Certificado de Profesionalidad I <i>Certificado de escolarización</i>
Educación Primaria	Educación Primaria (3er ciclo)	Enseñanzas elementales de Música y Danza	Formación Profesional Básica <i>Certificado de la ESO</i>	
				Educación Primaria (2nd ciclo)
	Educación Infantil (2nd ciclo)			
		Educación Infantil (1er ciclo)		
			Educación Infantil	Educación Infantil (1er ciclo)



2.2.2 Antecedentes

El primer intento por crear un sistema de formación profesional para el empleo en el estado español fue en el año 1955 con la Ley de Formación Profesional Industrial que pretendía impulsar aprendizajes profesionales mediante el Sistema Educativo General. Fruto de esta iniciativa legislativa nacieron las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial, que posteriormente se convertirían en los Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos. Dos años más tarde (1957) se fundó la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada para formar a trabajadores. Entre 1959 y 1964 se promovieron las universidades laborales para impartir formación profesional, bachilleratos técnicos e ingenierías. A principio de la década de los setenta se aprobó la Ley General de Educación Básica (EGB) y paralelamente se constituyó el Servicio de Acción Formativa que cinco años después se convertiría en el Servicio de Empleo y Acción Formativa y que en 1978 daría como resultado el Instituto Nacional de Empleo (INEM).

El cierre de la dictadura planteó la necesidad de adaptar la formación profesional a las nuevas ofertas y demandas del contexto laboral motivo por el cual se constituyó el Plan Nacional de Inserción y Formación Profesional -Plan FIP, 1985- y la creación del Consejo General de la Formación Profesional, que integra a representantes de la Administración, organizaciones empresariales -CEOE y PYMES- y organizaciones sindicales estatales y autonómicas.

Fue en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)⁴ cuando se reguló el nuevo subsistema de formación profesional (formación reglada y formación continua). Entre 1992 y 1996 se establecen los marco normativos que regulan la formación profesional continua (Acuerdos Nacionales de Formación Continua -1993-1996 y 1997-2001- y los Acuerdos Tripartitos sobre Formación Continua -1993 y 1996-), y como resultado de los acuerdos en 2003 se separó la formación continua en dos subsistemas, la formación ocupacional (pensado para personas desempleadas) y la formación continua (pensado para personas trabajadoras). Para aplicar todo lo convenido

⁴ La concepción de esta ley bebió de modelos europeos que fueron adaptados a la realidad de España. Los principales referentes fueron: Reino Unido, del cual se tomó el modelo de niveles de cualificación y de definición y estructura de los perfiles profesionales en Unidades de Competencia; Francia, aportó el sistema de cualificación; Alemania, trajo el sistema o modalidad formativa dual; y finalmente, Canadá aportó un enfoque por competencias que permite configurar la formación asociado a un perfil profesional.

se elaboraron el Catálogo de Títulos Profesionales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), los Certificados de Profesionalidad del INEM y se organizó el Instituto Nacional de las Cualificaciones; este último dio lugar en 2002 al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que configuró en 2003 el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En el año 2003, a través del Real Decreto 1046/2003 de 1 de agosto, se procedió a la revisión del sistema y a la introducción de determinados ajustes y mejoras; y finalmente en el 2007 se estableció el actual modelo de formación profesional para el empleo (Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo).

2.2.3 Concepto

Según el Real Decreto 395/2007

...después de trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral -la formación ocupacional y la continua-, resulta necesario integrar ambos subsistemas en un único modelo de formación profesional para el empleo e introducir mejoras que permitan adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo...

En este nuevo modelo elementos condicionantes han determinado su configuración, como:

- la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que “permite avanzar en un enfoque de aprendizaje permanente y en la integración de las distintas ofertas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), propiciando el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas tanto a través de procesos formativos (formales y no formales) como de la experiencia laboral
- la Sentencias del Tribunal Constitucional (STC 95/2002, de 25 de abril, y STC 190/2002, de 17 de octubre) que delimita los ámbitos de actuación de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas en materia de formación continua;

- la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, que sitúa la formación ocupacional y la continua en el centro de las políticas del ámbito laboral que mejor pueden contribuir a la consecución de los objetivos de empleo;
- la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones, que incide de manera decisiva en la gestión de las subvenciones que financian la actividad formativa;
- y finalmente las directrices del Consejo Europeo de junio de 2005 donde se planteó la necesidad de relanzar la Estrategia de Lisboa para mejorar el crecimiento y el empleo de los países miembros.

Tras delimitar el marco legislativo sobre el cual se apoyaba el nuevo modelo de la formación profesional para el empleo en España, se concretó que la Formación Profesional para el Empleo tiene por objeto (Real Decreto 395/2007):

Impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Son fines de la formación profesional para el empleo:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal;
- b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas;
- c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas;
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral;
- e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

2.2.4 Los subsistemas de la Formación Profesional para el Empleo

El año 2002 entra en vigor la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y Formación Profesional que pretende ordenar el sistema integral de la formación profesional, las cualificaciones y la acreditación de la experiencia laboral. Lo que había sucedido hasta entonces es que los trabajadores y desempleados, tanto del campo privado como público, actualizaban sus competencias profesionales de forma no oficial. Frente a esta realidad, y también, las exigencias de un entorno europeo cada vez más competitivo, España decidió crear el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y vincularlo al Marco Español de Cualificaciones Profesionales.

A continuación se presenta el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y el Marco Español de Cualificaciones Profesionales.

2.2.4.1 El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) gestionado por el Instituto Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (INCUAL) “es un conjunto de normas, dispositivos, procedimientos, medios y recursos orientados a mejorar las competencias de los profesionales, las oportunidades de empleo y productividad, la competitividad empresarial y el crecimiento económico”. Para ello, “integra la formación profesional, las cualificaciones y la acreditación en un mismo sistema para que responda a las demandas de la sociedad” (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio).

Los fines de este sistema son (Amor, 1998):

- Capacita para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y de empleo.
- Promueve una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo y las expectativas personales de promoción profesional.
- Proporciona a las personas información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Incorpora a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemple todas las formas de

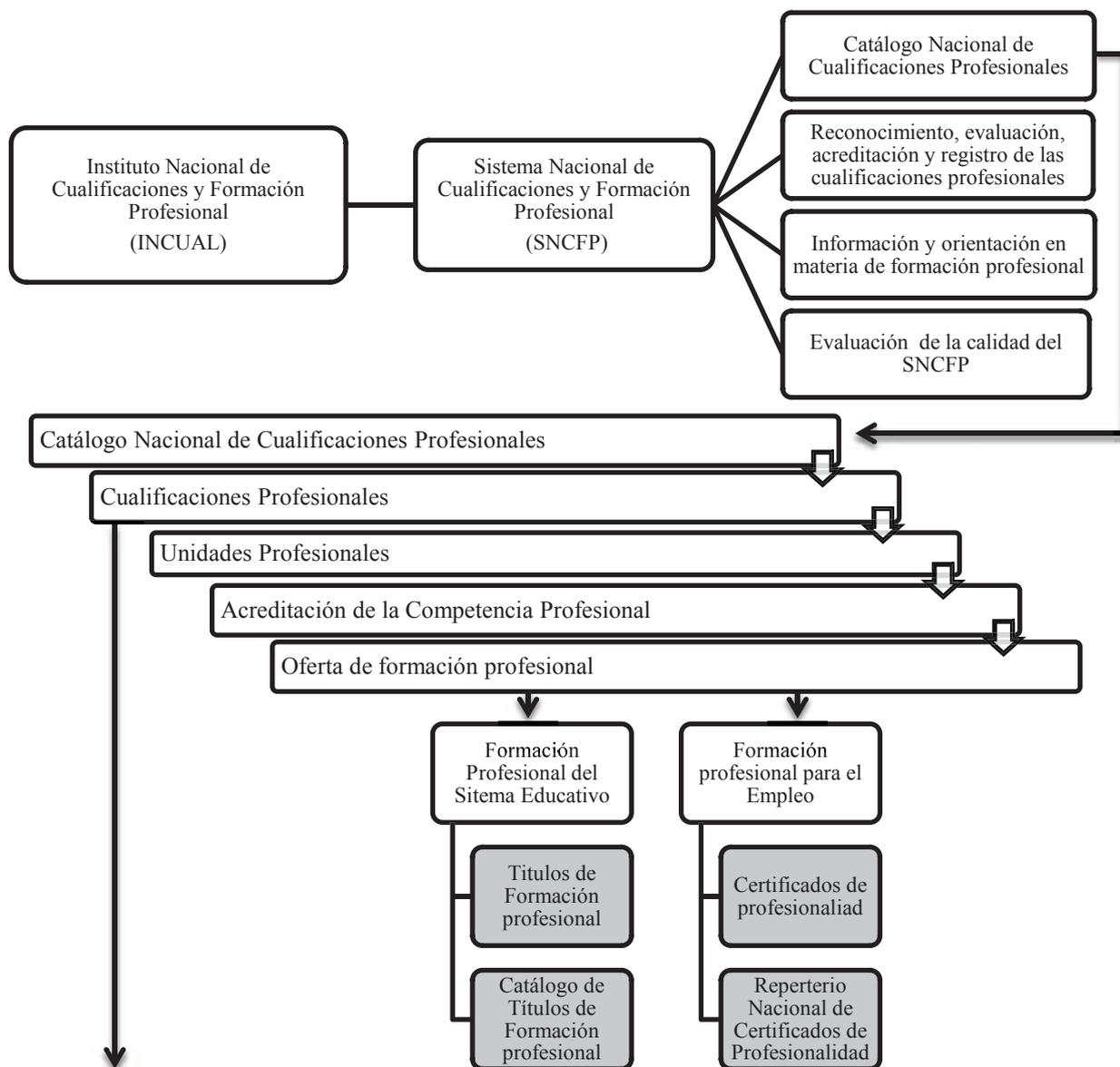
constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de economía social.

- Evalúa y acredita oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido su adquisición.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos destinados a la formación profesional (p. 93).

La citada Ley Orgánica recoge diferentes procesos y herramientas para lograr los objetivos de la formación inicial y continua, veamos cuales son:

- En primer lugar, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Real Decreto 1416/2005, del 25 diciembre) que regula y ordena las cualificaciones profesionales, susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias adecuadas para el ejercicio profesional. Las cualificaciones profesionales se organizan en función de las familias profesionales e incluyen la formación asociada a cada cualificación (títulos y los certificados de profesionalidad).
- En segundo lugar, el reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, según el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio pueden obtenerse a través de la experiencia en el trabajo cualificaciones oficiales.
- En tercer lugar, la información y orientación en materia de formación profesional tiene doble finalidad: por un lado, informar sobre acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida; y por otro lado, asesorar sobre ofertas de formación, itinerarios formativos y movilidad profesional.
- Y por último, la evaluación de la calidad del SNCFP que busca la eficacia de las acciones del sistema y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

Seguidamente, se presenta un esquema del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.



Fuente Elaboración propia con información del INCUAL, 2014

Familias Profesionales		Nivel	Niveles de Cualificación
1. Agraria	15. Vidrio y cerámica	1	Competencia en un conjunto de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
2. Marítimo-pesquera	16. Madera, mueble y corcho		
3. Industrias alimentarias	17. Textil, confección y piel	2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
4. Química	18. Artes gráficas		
5. Imagen personal	19. Imagen y sonido	3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
6. Sanidad	20. Informática y comunicaciones		
7. Seguridad y medio ambiente	21. Administración y gestión	4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos y servicios.
8. Fabricación mecánica	22. Comercio y marketing		
9. Electricidad y electrónica	23. Servicios socioculturales y a la comunidad	5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.
10. Energía y agua	24. Hostelería y turismo		
11. Instalación y mantenimiento	25. Actividades físicas y deportivas		
12. Industrias extractivas	26. Artes y artesanías		
13. Transporte y mantenimiento de vehículos			
14. Edificación y obra			

2.2.4.2 El Marco Español de Cualificaciones

El Consejo Europeo de Lisboa (Comisión Europea, 2000) marcó diferentes líneas de abordaje para los diferentes sistemas de educación y formación europeos. Algunas de estas líneas fueron:

- (1) educación y formación permanentes a lo largo de la vida como mecanismo combativo al cambio dinámico de los mercados, y
- (2) adaptación de los sistemas de educación y formación a las demandas del empleo, de esta cláusula se enfatizó el acercamiento entre la formación y el trabajo, que dio lugar al nacimiento de las cualificaciones -conjuntos de competencias profesionales que son reconocibles en los mercados de trabajo, dando lugar a las principales profesiones, ocupaciones u oficios- (Eurydice, 2006; European Training Foundation, 1997; OECD, 2007; International Labour Organization, 1998) y las competencias profesionales -conocimiento, a las destrezas y a las habilidades que se requieren para ejercerlas, de acuerdo con los estándares de producción de bienes y servicios que requiere la actividad económica y empresarial en cada momento- (CEDEFOP, 2004; Comisión Europea, 2006a).

En esta línea, entró en vigor el marco europeo de cualificaciones que de acuerdo con la agenda de Lisboa se convirtió en un referente para que todos los países de la Unión Europea adaptaran sus sistemas de cualificación y formación.

En España el marco de cualificaciones, de la misma manera que en Europa, también, se organizó en dos sub-marcos. Por un lado, el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (MECU) que se rige por el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y el organismo de referencia es el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) del Ministerio de Educación; y por otro lado, el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) donde el organismo de referencia es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este último, entró en vigor el año 2011; entretanto, el marco MECU sigue elaborándose y se estima que se active a finales de 2014 (según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

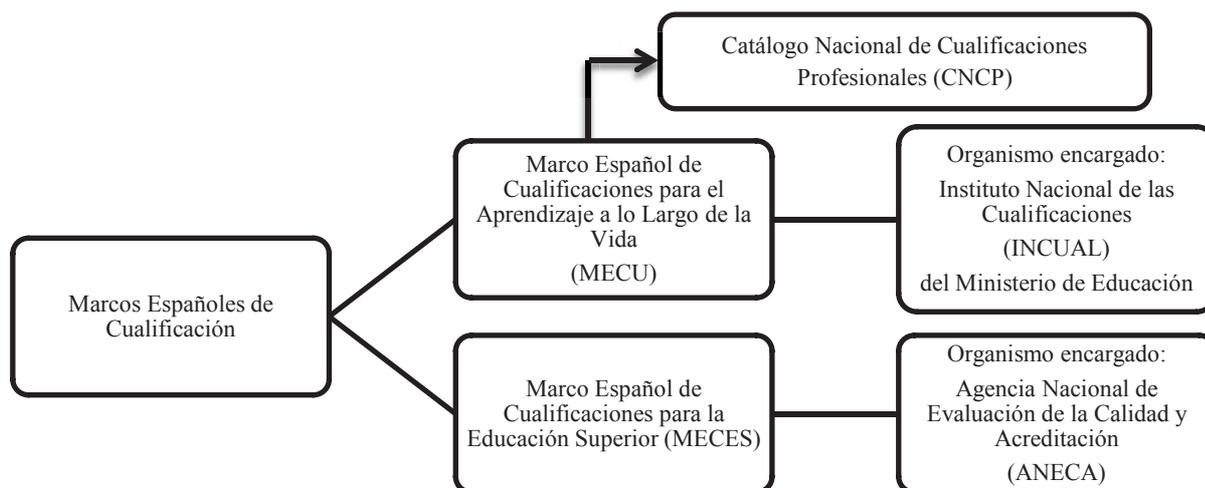


Figura 5 Esquema Marcos Españoles de Cualificación

Ambos marcos comparten objetivos y principios comunes como información, movilidad internacional, transferencia, reconocimiento y homologación en todo el espacio europeo de educación y formación; a la vez que establecen vínculos entre los niveles y descriptores de cualificación. Sin embargo, se diferencian porque MECU abarca todo el abanico de cualificaciones desde la enseñanza obligatoria, enseñanza universitaria, formación profesional, enseñanzas artísticas y deportivas, hasta la educación no formal e informal. Mientras, que el marco MECES se ciñe a las titulaciones de educación superior, es decir a los niveles 6, 7 y 8. La siguiente tabla muestra la equivalencia de los diferentes niveles en función de los respectivos marcos.

Tabla 4 Niveles de los diferentes marcos de cualificación Españoles y Europeo

Marco Europeo de Cualificaciones: EQF	MECU y CNCP	MECES
Nivel 1	Nivel 1 Operario	-
Nivel 2		
Nivel 3	Nivel 2 Técnico Medio	-
Nivel 4		
Nivel 5	Nivel 3 Técnico Superior	Nivel 5 Técnico Superior ⁵
Nivel 6	Nivel 4 Grado	Nivel 6 Grado
Nivel 7	Nivel 5 Máster	Nivel 7 Máster
Nivel 8	-	Nivel 8 Doctor

⁵ La Universidad Autónoma de Barcelona ha incorporado Formación Profesional Superior En sus titulaciones: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/ciclos-formativos-de-grado-superior-1345667577367.html> (consultado en 05/06/2014)

2.2.5 Modalidades de formación

La formación profesional para el empleo integra tres modalidades de formación, cada una de ellas está orientada a unos destinatarios concretos, presenta una organización propia y las fuentes de financiación presentan particularidades. Estas iniciativas de formación para el empleo son: la formación a demanda, la formación de oferta y la formación en alternancia. Veamos ahora las características de cada una (Servicio Público de Empleo Estatal, 2012).

2.2.5.1 La formación a demanda

La formación a demanda son acciones formativas sugeridas por las empresas y/o trabajadores para dar respuesta a las necesidades laborales; está integrada por: (a) las acciones formativas de las empresas; y (b) los permisos individuales de formación (PIF). Es tarea de las empresas la planificación y gestión de la formación de sus trabajadores; mientras que los trabajadores interesados en los PIF deben encargarse ellos mismos del proceso.

(a) La formación a demanda de las empresas y/o trabajadores

Los destinatarios de esta formación son trabajadores asalariados que prestan servicios a empresas privadas o en entidades públicas, estas últimas no están incluidas en los acuerdos de formación en las Administraciones Públicas; trabajadores fijos discontinuos en los períodos de no ocupación; trabajadores que accedan a una situación de desempleo cuando se encuentren en período formativo, y trabajadores acogidos a regulación de empleo en sus períodos de suspensión de empleo por expediente autorizado.

La financiación de la formación a demanda tiene lugar mediante la aplicación de un sistema de bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social que ingresan las empresas. El crédito del que disponen las empresas para la formación de sus trabajadores se obtiene en función de las cuantías ingresadas por cada empresa el año anterior, en concepto de cuota de formación profesional. Este porcentaje se determina en función del tamaño de las empresas, de manera que cuanto menor es el tamaño de la empresa mayor es dicho porcentaje. El crédito referido se hace efectivo mediante bonificaciones en las cotizaciones de Seguridad Social que ingresan las empresas.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo y en la Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, las empresas participarán con sus propios recursos en la financiación de la formación de sus trabajadores según unos porcentajes mínimos, excepto en el caso de empresas de menos de 10 trabajadores. La diferencia entre el coste total de la formación y la bonificación aplicada por la empresa, constituye la aportación privada realizada por ésta a efectos de calcular dichos porcentajes mínimos de cofinanciación privada, y que serán los siguientes: (a) Empresas de 10 a 49 trabajadores: 10%, (b) De 50 a 249 trabajadores: 20%, y (c) De 250 o más trabajadores: 40%

La organización de la formación impartida a través de las acciones formativas de las empresas deberá guardar relación con la actividad empresarial y podrá ser general o específica. La formación general es la que incluye una enseñanza que no es única o principalmente aplicable en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador en la empresa beneficiaria, sino que proporciona cualificaciones/competencias en su mayor parte transferibles a otras empresas o a otros ámbitos laborales. La formación específica es la que incluye una enseñanza teórica y/o práctica aplicable directamente en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador en la empresa beneficiaria. Las empresas pueden organizar y gestionar la formación de sus trabajadores por sí mismas; o contratar su ejecución con centros o entidades especializadas.

Con respecto a la acreditación de la formación, cuando ésta vaya dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad se acreditará de acuerdo con lo establecido en el real decreto regulador del subsistema de formación profesional para el empleo y en la normativa reguladora de la expedición de los certificados de profesionalidad. Cuando la formación no vaya dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad, la empresa o, en su caso, el centro impartidor de la formación deberá entregar a cada participante el certificado de asistencia o diploma acreditativo.

Según la Fundación Tripartita de la Formación para el Empleo (2013), en el año 2012, 459.620 empresas españolas (31% del tejido productivo) realizaron alguna formación para sus trabajadores. De esta cifra, 350.620 empresas son *micropymes* (menos de 9 trabajadores), 105.274 son empresas pequeñas y medianas (de 10 a 249 trabajadores) y 3.636 son empresas grandes (+ de 250 trabajadores). La participación de la gran empresa

sobre las acciones formativas a sus trabajadores es del 91%, casi el 28% de las *micropymes* y el 61% de las medianas y pequeñas empresas. Estos últimos datos ponen de manifiesto que las *micropymes* y/o autónomos, aun siendo un colectivo mayoritario, son los que presentan mayor dificultad para poder acceder a su propia formación y a la de sus trabajadores. Otros datos relevantes son que los participantes más involucrados con esta iniciativa formativa son los hombres de entre 26 y 45 años y que suelen trabajar en empresas ubicadas en Madrid, Cataluña, Asturias, Aragón y el País Vasco.

(b) La Formación a demanda de los trabajadores interesados en los PIF

La empresa puede autorizar a un trabajador a realizar una acción formativa reconocida mediante una acreditación oficial, incluidos los títulos y certificados de profesionalidad que constituyen la oferta formativa del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Las empresas deben poner en conocimiento de los trabajadores este modelo oficial de formación. El permiso estará limitado a un máximo de 200 horas laborales por curso académico o año natural. La financiación tiene lugar mediante un sistema de bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social a medida que se abona los salarios a los trabajadores que disfrutan de los permisos individuales de formación.

El número de trabajadores que han desarrollado un PIF en 2012 ha aumentado, se han realizado 18.909 PIF frente a los 4.634 de 2011. Este incremento se debe, en gran medida, a la solicitud del PIF por parte de los transportistas pues debían obtener la nueva cualificación regulada por el Real Decreto 1032/2007 para seguir desarrollando su actividad profesional. Esta situación contextual, también, explica porque en el último año el 84% de las personas solicitantes de un PIF son hombres y más del 50% tienen una edad superior a 36 años. Estos datos difieren bastante de años anteriores donde la participación femenina y la de los más jóvenes (menores de 36 años) eran más elevadas.

2.2.5.2 La formación de oferta

La formación de oferta son acciones formativas dirigidas a trabajadores ocupados y/o desempleados. Con ella se pretende que los trabajadores ocupados adquieran competencias transversales de varios sectores o un sector específico para reciclarlos y re-cualificarlos en nuevos oficios (Instituto Aragonés del Empleo, 2011); y para las personas desempleadas se busca la inserción/reinserción en los empleos requeridos por el sector productivo. En

definitiva, son formaciones ajustadas a las necesidades del mercado de trabajo y que atienden a los requerimientos de productividad de las empresas, de forma que se capacita a los profesionales en las distintas profesiones para que puedan mejorar o incorporarse en el mercado de trabajo.

Los destinatarios de la formación de oferta son trabajadores ocupados y personas desempleadas. Éstas se elegirán en función de las propuestas formativas propuestas por el Sistema Nacional de Empleo. No obstante, los cuidadores no profesionales que atiendan a las personas en situación de dependencia podrán asistir a las acciones formativas.

Teniendo en cuenta la situación laboral del país, el Ministerio de Trabajo e Inmigración junto con las Comunidades Autónomas, las Organizaciones Empresariales, los Sindicatos y la Comisión Estatal de Formación realizan una planificación de la oferta formativa. En el *ámbito estatal*, se determina la formación de personas con necesidades formativas especiales o que tengan dificultades para su inserción o recualificación profesional, formación para personas en situación de privación de libertad, militares de tropa y marinería que mantienen una relación laboral de carácter temporal con las Fuerzas Armadas, y acciones formativas que incluyan compromisos de contratación de desempleados y a inmigrantes en sus países de origen. En el *ámbito autonómico*, planes de formación dirigidos a trabajadores ocupados y desempleados, formación de personas con necesidades formativas especiales o que tengan dificultades para su inserción o recualificación profesional, y acciones formativas que incluyan compromisos de contratación dirigidos a desempleados, mediante subvenciones.

La financiación de la formación de oferta se lleva a cabo a través de subvenciones en régimen de concurrencia competitiva mediante convocatoria pública realizada por el Director General del Servicio Público de Empleo Estatal u órgano competente de la respectiva Comunidad Autónoma. También, los destinatarios de la formación de oferta pueden optar a becas y/o ayudas. Podrán percibir beca las personas desempleadas con discapacidad y los alumnos de los programas públicos de empleo regulados por su normativa específica y determinados colectivos de desempleados.

Centrándonos en la organización de la formación de oferta, esta debe cubrir los ámbitos ocupacionales que aún no dispongan de un certificado de profesionalidad, motivo por el cual el Servicio Público de Empleo Estatal mantiene permanentemente actualizado el

denominado “Fichero de especialidades formativas” que informa de las especialidades formativas en relación a las familias profesionales establecidas en el Real Decreto 1128/2003. Por ende, únicamente se podrán acreditar, mediante un certificado de profesionalidad, aquellas formaciones que se encuentren en el Fichero. Por otro lado, se pueden implementar acciones formativas no dirigidas a la obtención de un certificado de profesionalidad conforme a la Orden TAS /718/2008, de 7 de marzo.

Los centros y entidades de formación que pueden impartir formación de oferta son aquellos que estén acreditados en el Registro de la Administración pública competente en el territorio que se ubiquen. Los centros de formación que imparten formación conducente a la obtención de certificados de profesionalidad deberán cumplir con los requisitos establecidos en los reales decretos reguladores de cada certificado de profesionalidad y con los espacios, instalaciones y recursos requeridos en los programas formativos asociados a cada uno de los certificados de profesionalidad. Aquellos centros de formación que impartan formación no conducente a la obtención de los certificados de profesionalidad, deberán cumplir con los requisitos, instalaciones y espacios que se establecen en el correspondiente programa formativo de la especialidad incluida en el Fichero y con el compromiso de disponer de personal docente, experto y con experiencia en la especialidad formativa.

La acreditación de la formación de oferta se rige por el acuerdo establecido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y por las normativas reguladoras del subsistema de formación profesional para el empleo en el caso de certificados de profesionalidad. Por el contrario, aquellas formaciones que no se ciñan a los requisitos de los certificados de profesionalidad acreditarán sus acciones formativas a través de certificados de asistencia o diplomas de aprovechamiento, donde se hace constar las características de la formación.

En el año 2012 un total de 325.880 participantes solicitaron la modalidad formativa de formación de oferta. El 47% de los participantes procedían del sector servicios (sanidad, educación, intermediación financiera, transporte, comunicación, etc.), el 7.2% del sector hostelería, el 18.2% del sector comercio, el 7.9% del sector construcción, el 18.6% de la industria y el 1.1% de la agricultura.

2.2.5.3 La formación en alternancia

La formación en alternancia, “es aquella que tiene por objeto contribuir a la adquisición de las competencias profesionales de la ocupación mediante un proceso mixto, de empleo y formación, que permite al trabajador compatibilizar el aprendizaje formal con la práctica profesional en el puesto de trabajo” (Servicio Público de Empleo Estatal., 2012, p.17).

Según Puig-Calvo (2006)

...la formación en alternancia implica aprender haciendo a partir de la experiencia entre el escenario socio profesional y el aula, propiciándose una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y tiempos, o la interacción educativa entre la escuela y el medio socio profesional (p.189):

Para Roure- Niubó (2011)

...la formation en alternance est différente de la formation classique puisqu'elle permet la préparation d'un diplôme et en même temps acquérir une solide expérience professionnelle, favorisée par l'alternance des périodes de formation pratique en entreprise et les périodes de formation théorique au centre de formation (p.161).

Los principales destinatarios de la formación en alternancia son los trabajadores contratados para la formación; en situaciones excepcionales también podrán participar trabajadores desempleados, siempre que la normativa específica reguladora de los contratos para la formación y de los programas públicos de empleo-formación lo permita.

La organización de los programas de formación en alternancia implica que los trabajadores participantes reciben una formación profesional teórica de la ocupación a desempeñar en alternancia con el trabajo y la práctica profesional. Esta formación teórica se rige por las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad de la ocupación. En el supuesto que el certificado de profesionalización no exista sobre dicha profesión, la formación teórica estará constituida por los contenidos mínimos orientativos establecidos en el *fichero de especialidades formativas*. Si los trabajadores participantes no han alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de formación de acuerdo con la legislación reguladora del sistema educativo. El tiempo dedicado a la formación teórica, que se imparte fuera del puesto de trabajo, se fija en el contrato, teniendo en cuenta las características del oficio; en ningún caso el tiempo de formación teórica será al 15% de la jornada máxima.

Distintas acciones pueden planificarse dentro de la formación en alternancia. Podemos encontrar programas públicos de empleo-formación destinados a menores de 25 años, la finalidad de estos es mejorar la cualificación y las posibilidades de empleo. Los programas de alternancia pensados para mayores de 25 años se desarrollan a través de distintas obras y servicios de utilidad pública o interés social, como la rehabilitación del patrimonio artístico, histórico, natural o cultural y los servicios de utilidad pública.

Los centros o entidades formativas que pueden implementar dichas formaciones son las Escuelas Taller, Casas de Oficio, Unidades de Promoción y Desarrollo y los Talleres de Empleo.

La acreditación de la formación en alternancia se rige por el acuerdo establecido en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y por las normativas reguladoras del subsistema de formación profesional para el empleo en el caso de certificados de profesionalidad. Por el contrario, aquellas formaciones que no se ciñan a los requisitos de los certificados de profesionalidad acreditarán sus acciones formativas a través de certificados de asistencia o diplomas de aprovechamiento, donde se hace constar las características de la formación.

2.2.5.4 Resumen de las modalidades formativas

Tabla 5 Formación a demanda

Tipología de Formación: Formación a demanda		
Destinatarios	Empresas y trabajadores de la misma	Personas físicas que se encuentran trabajando/ empleados
Posibles acciones formativas	Formación a cargo de la empresa	PIF (Permiso Individual de Formación)
Financiación	Bonificación en las cuotas de la Seguridad Social que ingresan las empresas. En función de las cuantías ingresadas en año anterior, en concepto de Formación Profesional, se dispondrá de un crédito u otro. También, influye el tamaño de la empresa y el número de trabajadores (a mayor número de trabajadores mayor cofinanciación privada)	Sistema de bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social a medida que se abona los salarios a los trabajadores que disfrutan de los permisos individuales de formación.
Organización de la formación impartida	La formación puede ser general (transferible a múltiples oficios/ trabajos) o específica (acción formativa muy para desarrollar una actividad profesional muy concreta). La formación la puede organizar la propia empresa o puede contratar una empresa privada especializada en el área de formación.	La empresa puede autorizar a un trabajador a realizar una acción formativa reconocida mediante una acreditación oficial, incluidos los títulos y certificados de profesionalidad que constituyen la oferta formativa del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. El permiso estará limitado a un máximo de 200 horas laborales por curso académico o año natural.
Acreditación de la Formación	La empresa promotora de la formación deberá formalizar un certificado explicitando las características de la formación; si por el contrario se pretende un certificado de profesionalidad se deberá cumplimentar los requisitos designados por el Real Decreto responsable de la FPE	Titulaciones oficiales (grado, máster, postgrado, formaciones profesionales, etc.)
Centros o entidades que imparten la formación	Empresas privadas de cualquier sector profesional o centros privados de formación	Universidades, Institutos de Formación Profesional, etc.

Tabla 6 Formación de oferta

Tipología de Formación: Formación a oferta	
Destinatarios	Trabajadores empleados/ ocupados Personas desempleadas
Posibles acciones formativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de personas con necesidades formativas especiales o dificultades para su inserción o recualificación profesional 2. Formación para personas en situación de privación de libertad, militares de tropa y marinería que mantienen una relación temporal con las Fuerzas Armadas, 3. Formaciones que incluyan compromisos de contratación de desempleados y a inmigrantes en sus países de origen. 4. Formaciones para trabajadores y desempleados
Financiación	Los centros ofertantes de la formación pueden solicitar subvenciones mediante convocatoria pública realizada por el Director General del Servicio Público de Empleo Estatal u órgano competente de la respectiva Comunidad Autónoma. También, los destinatarios de la formación a oferta pueden optar a becas y/o ayudas
Organización de la formación impartida	La formación a oferta, debe cubrir los ámbitos ocupacionales que aún no dispongan de un certificado de profesionalidad, motivo por el cual el Servicio Público de Empleo Estatal mantiene permanentemente actualizado el denominado “Fichero de especialidades formativas” que informa de las especialidades formativas en relación a las familias profesionales. También, se puede implementar acciones formativas no dirigidas a la obtención de un certificado de profesionalidad conforme a la Orden TAS /718/2008, de 7 de marzo
Acreditación de la Formación	Certificados de profesionalidad, certificados de asistencia o diplomas de aprovechamiento.
Centros o entidades que imparten la formación	Centros acreditados por el Registro de la Administración pública competente en el territorio que se ubiquen.

Tabla 7 Formación en alternancia

Tipología de Formación: Formación en alternancia	
Destinatarios	Trabajadores
Posibles acciones formativas	1. Programas públicos de empleo-formación destinados a menores de 25 años. 2. Programas de formación para mayores de 25
Financiación	Los centros destinados a la formación, que suelen ser centros públicos, perciben ayudas del estado. En el caso de los destinatarios de la formación, si en el contrato de formación en alternada se estipula un pago, es la entidad contratante quien debe hacerse cargo de este.
Organización de la formación impartida	Lo trabajadores participantes reciben una formación teórica en alternancia con el trabajo/práctica profesional. Esta formación teórica se rige por las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad de la ocupación. En el supuesto de no existir el certificado de profesionalización, la formación teórica se rige por el <i>fichero de especialidades formativas</i> . El tiempo dedicado a la formación teórica, que se imparte fuera del puesto de trabajo, se fija en el contrato, teniendo en cuenta las características del oficio; en ningún caso el tiempo de formación teórica será al 15% de la jornada máxima.
Acreditación de la Formación	Certificados de profesionalidad, certificados de asistencia o diplomas de aprovechamiento

Existen algunas excepciones en referencia a los destinatarios de la formación profesional para el empleo. La formación de los empleados públicos se desarrollará a través de los planes específicos conforme a los acuerdos establecidos. A fin de garantizar el acceso a la formación de trabajadores con mayor dificultad de inserción o de mantenimiento en el mercado de trabajo, podrán tener prioridad para participar en las acciones formativas, entre otros: los desempleados pertenecientes a los colectivos de mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años, personas con riesgo de exclusión social, y también, los trabajadores ocupados pertenecientes a pequeñas y medianas empresas.

2.2.6 Estructura de la formación

Las acciones formativas de la Formación Profesional para el Empleo tienen como objetivo principal la adquisición de competencias y cualificaciones profesionales. Estas formaciones deben organizarse en módulos mediante objetivos y competencias a desarrollar, metodologías y estrategias docentes, actividades, recursos y temporalidad, y un proceso evaluativo. Si la formación permite la obtención de un certificado de profesionalidad, además de lo indicado anteriormente, la formación deberá atenerse a los artículos 10 y 11 del Real Decreto 395/2007.

Por el contrario, si la formación no está vinculada a la obtención de los certificados de profesionalidad, la acción formativa queda a determinación del formador/responsable. Este configurará el marco pedagógico de la formación en función del colectivo destinatario, de la duración (nunca podrá ser inferior a 6 horas lectivas), de la modalidad de impartición de la formación y del número de alumnos.

En cuanto a las características de las acciones formativas es destacable el formato mediante el cual se implementa la formación, esta puede ser de forma presencial (con un máximo de 25 alumnos por formación), a distancia (con un máximo de 80 alumnos) o mixta. En el año 2012, el 58.9% de los participantes en formación a demanda y el 51.8% de los participantes de la formación de oferta asistieron a formaciones presenciales frente a un 18.2% y un 41.2% que escogieron la formación a distancia (Fundación Tripartita, 2013).

2.2.7 Entidades y centros de formación

Como se estipula en el Real Decreto los organismos que pueden impartir formación son las administraciones públicas, las organizaciones empresariales y sindicales, las empresas privadas y los centros (privados o públicos) dedicados a la FPE.

Tabla 8 Entidades y centros de formación

Administración pública	Centros de Referencia Nacional	Centros especializados por sectores productivos, toman como referencia las Familias Profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Desarrollan acciones formativas experimentales e innovadoras en materia de formación profesional
	Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública	Centros que imparten formaciones referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Sus formaciones conducen a la obtención de títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.
Organizaciones empresariales y sindicales	Centros y entidades contemplados en los programas formativos (centros sindicalistas, las patronales, cámaras de comercio, etc.)	
Empresas Privadas	Las empresas podrán hacerlo a través de sus propios medios, siempre que cuenten con el equipamiento adecuado para este fin, o a través de contrataciones externas	
Entidades y/u organizaciones (privadas o públicas) dedicadas a la FPE	Centros Integrados de Formación Profesional	Imparten formación dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad. Estos centros deberán reunir los requisitos especificados en los reales decretos que regulan los certificados de profesionalidad.
	Centros de formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad	Estos centros deben estar inscritos en el Registro que establezca la Administración competente. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales podrá establecer criterios mínimos para dicha inscripción.

2.2.8 Evaluación de la formación

El modelo de evaluación de la FPE presenta dos vertientes, uno de certificación y acreditación de la formación, y otro de calidad y control de las acciones formativas

2.2.8.1 Acreditación y certificación

La FPE puede certificarse con certificados de profesionalidad cuando se hayan superado los módulos formativos correspondientes a la totalidad de las unidades de competencias en que se estructura en real decreto. También, se reconoce con un certificado de profesionalidad la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral, de formaciones y de aprendizajes no formales, que se dicte en el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio y en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio.

En cualquiera de las situaciones anteriores los certificados los emite el Servicio Público de Empleo Estatal con la colaboración de los Centros de Referencia Nacional, que elaboran y actualizan los certificados de profesionalidad en función de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (actualmente existen 620 certificados ordenados en 26 familias profesionales, de acuerdo con los niveles 1, 2 y 3 de cualificación establecidos).

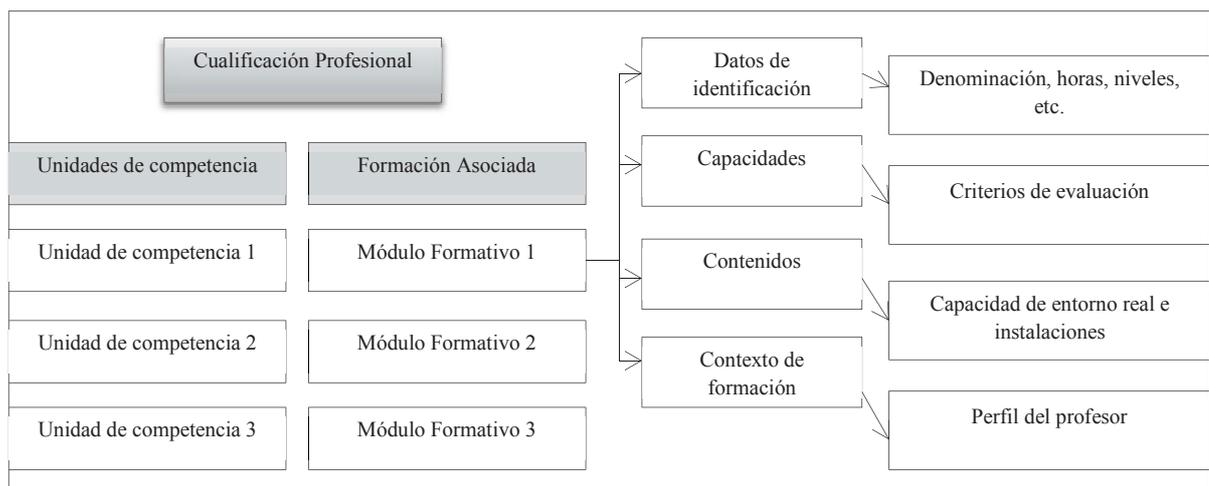


Figura 6 Estructura del certificado de Profesionalidad (Conferencia de Empresarios de Andalucía, 2014)

El certificado de profesionalidad certifica las unidades de competencia que integran la cualificación a la que se asocian en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo. Son de carácter oficial y tienen validez en todo el territorio nacional, pero no regulan el ejercicio de una profesión. La emisión de los títulos es competencia del Servicio Público de Empleo Estatal y las administraciones competentes de las comunidades autónomas (Conferencia de Empresarios de Andalucía, 2014).

Por último, las formaciones que no conducen a un certificado de profesionalidad se certifican con un diploma de asistencia/ acreditativo.

2.2.8.2 Calidad y control

Cualquier acción de formación profesional para el empleo debe desarrollarse con los procedimientos, metodologías, personal y los medios didácticos, técnicos y materiales más adecuados y conforme a lo establecido por Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.

Para garantizar la calidad de las formaciones el Sistema Nacional de Empleo, el Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas evaluarán el impacto de la formación realizada, la mejora de la competitividad de las empresas, la eficacia de la formación y la adecuación de las acciones a las necesidades del mercado laboral y de las empresas, así como la eficiencia de los recursos económicos y medios empleados (Real Decreto 395/2007) a través de entrevistas y cuestionarios pasados a los participantes de la formación y a las entidades responsables de ejecutar los planes de formación profesional para el empleo.

Anualmente se elabora un informe de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo del estado español y se presenta un informe con las mejoras a introducir.

2.2.9 Financiación de la formación

La FPE se financia de acuerdo con la *Ley de Presupuestos Generales del Estado*, con los fondos que aportan las empresas y los trabajadores a través de sus cuotas mensuales, con las ayudas del Fondo Social Europeo y con las aportaciones del Servicio Público de Empleo Estatal. Además, cada comunidad autónoma puede destinar sus propios fondos a financiar acciones formativas.

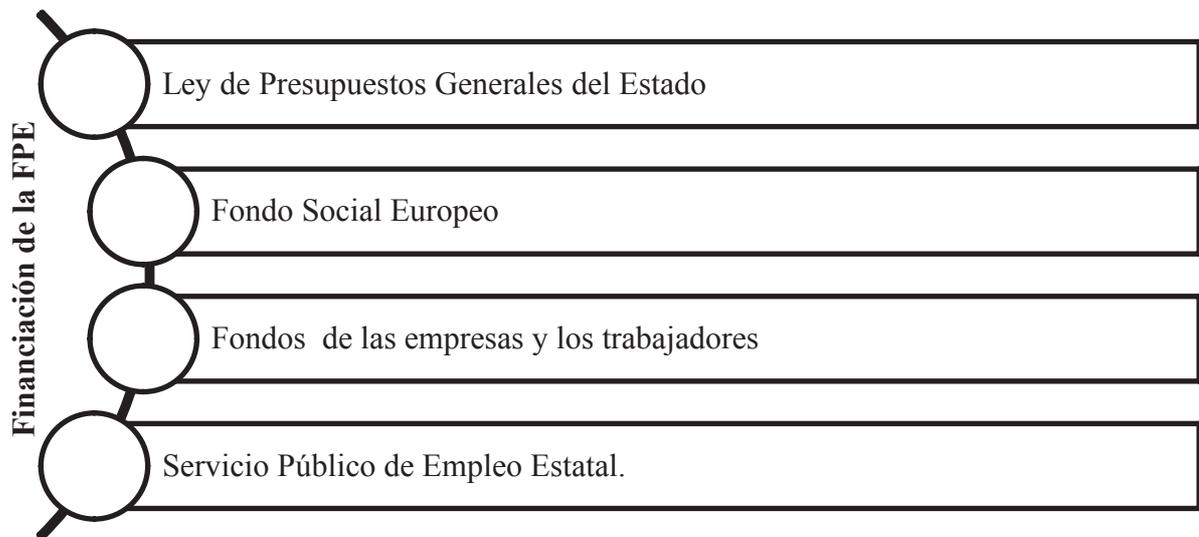


Figura 7 Financiación de la formación

Es el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales es quien determina la distribución y la gestión del presupuesto y los recursos destinado a financiar cada iniciativa y/o modalidad formativa estipulada en el subsistema de FPE.

3 Los Profesionales de la Formación Profesional para el Empleo

En este apartado se realiza una aproximación teórica a la profesión, profesionalización y profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo.

A partir de una revisión exhaustiva sobre las diversas realidades en Europa en relación a la identidad profesional, los perfiles competenciales, el desempeño profesional, los requisitos de acceso y la formación exigida para el desarrollo de la actividad profesional se pretende conocer los motivos y las valoraciones de los estudios, y también de los expertos, por los que la Formación Profesional para el Empleo es concebida hoy como una semiprofesión en el continente europeo.

Para ello recopilamos los referentes y los marcos vigentes sobre la tipología de perfiles profesionales que hay en España y Europa, las funciones y competencias específicas y transversales asociadas a estos perfiles, y la formación inicial y continua exigida para el desempeño de su profesión, y así conocer los mecanismos de calidad y profesionalización existentes en este campo profesional.

3.1 La FPE una profesión indefinida

Llegados a este punto no se debe eludir la mención a tres constructos fundamentales: profesión, profesionalización y profesionalidad, que pese a su similitud morfológica presentan significados distintos.

En la línea de diferentes autores (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995; Fernández Cruz, 1999; Fernández Enguita, 2000; Ferreres, 2002; Tejada & Fernández Cruz, 2009; Popkewitz, 1991; Tejada, 2013;) sintetizamos que, una **profesión** es vocación (deseo de emprender una actividad cuando aún no se han adquirido todas las competencias profesionales para desarrollarla), conocimiento teórico (competencias técnicas), dominio de la praxis (competencias metodológicas), aptitudes y actitudes (competencias transversales), ejercicio de la deontología y de la ética profesional, aprendizaje de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica, comunidad profesional organizada, reconocida y respetada (prestigio profesional), autonomía y responsabilidad profesional, y criterios restringidos de acceso (formación inicial y continua reglada).

Así pues, cualquier profesión precisa de una **profesionalización** que implica "...identidad profesional, competencias profesionales, requisitos de acceso, formación asociada, desarrollo profesional y procesos de evaluación del desempeño profesional..." (Tejada *et al.*, 2009, p.13). Sin olvidar que dicha profesionalización engendra en su ser la **profesionalidad**, entendida como el conocimiento experto, el dominio de habilidades y la determinación y reconocimiento social de las competencias para una profesión (Wittorski, 1998, p.69).

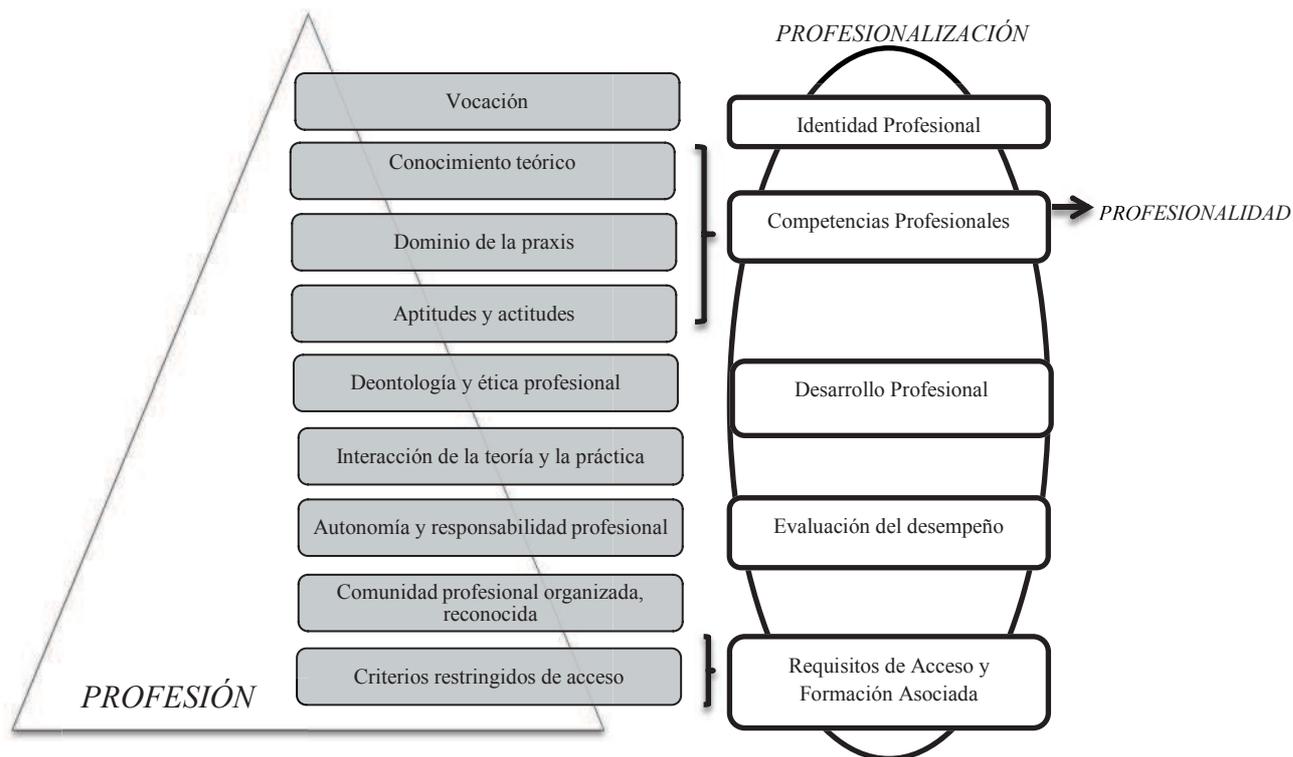


Figura 8 Esquema profesión, profesionalización y profesionalidad (París, Tejada & Coiduras, en prensa)

A la luz de estas notas, como ejes centrales para configurar la profesión, la profesionalización y la profesionalidad de cualquier disciplina, podemos considerar que la realidad de la Formación Profesional para el Empleo no se ajusta a los parámetros citados.

Esta realidad, ya se hizo patente a finales de los años setenta con la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Red de Formación de Formadores (conocida como la TT-Net). Pero no sería hasta los noventa (Dupont y Reis, 1991) cuando se postuló que los profesionales de este contexto estaban representados por diversos agentes cuyo acceso a la profesión de formación no estaba reglamentada. En 1992, Garrick & McDonald apostaron por el desarrollo de un perfil de competencias para estos profesionales. Ferrández *et al.* (2000, p.121), también, expusieron la necesidad de conceptualizar, definir y establecer un perfil profesional; no obstante, subrayan que existen múltiples elementos que lo dificultan. Más tarde, Navío (2001, 2006) se postuló añadiendo que, al no estar clara la profesionalidad y el profesionalismo de esta profesión por encontrarse en constante definición y evolución, se cuestiona su impacto en el contexto productivo.

En 2001, el Consejo Europeo de Lisboa en “*Resolution on lifelong learning*” marcó como un objetivo fundamental la construcción de una economía de la Unión Europea más competitiva y dinámica. La educación y la formación para el empleo fueron factores críticos para alcanzar los objetivos de la estrategia de Lisboa para mejorar el crecimiento económico, la competitividad y la inclusión social; y es en este contexto que la Comisión Europea acentuó la relevancia de la formación a lo largo de toda la vida y delimitó entre sus objetivos de alcance priorizar la formación para el empleo. Para realzarla la Comisión sugirió cinco áreas de acción a desarrollar hasta 2010a:

- 1). Análisis de todos los sectores de educación y formación de adultos de los estados miembros;
- 2). Aumentar las posibilidades formativas de los adultos para alcanzar una cualificación al menos un nivel más alto que antes;
- 3). Mejorar el proceso de evaluación de habilidades y competencias sociales;
- 4). Mejorar la formación de los profesionales; y
- 5). Mejorar la calidad de las acciones formativas.

Sin embargo, estas acciones continuaban siendo demasiado generalistas, motivo por el que en las sucesivas declaraciones del denominado *Proceso de Copenhague* -comunicado de Copenhague (Comisión Europea, 2002), comunicado de Maastricht (Comisión Europea, 2004), comunicado de Helsinki (Comisión Europea, 2006c), comunicado de Burdeos (Comisión Europea, 2008c), y comunicado de Brujas (Comisión Europea, 2010d)- y en el acuerdo “*European cooperation in Education and training 2020*” (Comisión Europea, 2009a) se identificaron las competencias de los profesionales como la clave de éxito de la CVET, insistiéndose en los aspectos relacionados con la cualificación de los profesionales para hacer frente a la FPE. Se hizo notable la necesidad de obtener un perfil competencial reconocido que permitiera mejorar los niveles de calidad de las acciones formativas, sobretodo en el aspecto pedagógico, para profesionalizar dicha profesión y mejorar el impacto social y productivo.

Numerosos ensayos teóricos y estudios europeos se han desarrollado tras los objetivos de Lisboa, gran parte de ellos comisionados por la misma Unión Europea, con la intención de reflejar la opacidad que envuelve a los profesionales de la FPE y dilucidar posibles alternativas. En esta línea, la TTnet Española (Training of Trainers Network) desarrolló un estudio para analizar e identificar los perfiles y competencias de los profesionales de la

FPE en Europa (Volmari *et al.*, 2009); dando lugar a nuevas investigaciones como el *Proyecto Eurotrainer* (Tutshner & Kirpal, 2008) que certificó la existencia de la irregularidad institucional de la CVET (falta de estándares para la profesionalización de los profesionales) en la mayoría de los países europeos.

Esta situación junto a la gran heterogeneidad de perfiles profesionales dificulta el reconocimiento de la profesión, porque “el papel de los profesores y los formadores queda trastocado,...transformado; emergiendo nuevas funciones -la tutorización, la orientación, la motivación, la programación,..- y, por tanto, nuevos roles profesionales -tutor, instructor, evaluador, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos” (Tejada, 2009a, p. 472).

Jiménez (1996) refiriéndose a los profesionales de la FPE explicita la complejidad de dicha profesión por no estar perfilada.

Personas que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad, de la concepción o de realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas con profesiones muy distintas, difícil de discernir, conceptualizar y de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia de su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en que tienen que operar (...), los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una profesión nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias. (p.307).

No obstante, los esfuerzos de perfilamiento y concreción de las competencias profesionales específicas y transversales son evidentes; entre las que podemos encontrar competencias sociales y personales, competencias de trabajo en equipo, competencias psicopedagógicas e innovación, competencias tecnológicas y competencias de apoyo, autonomía y reflexión (Buischool *et al.*, 2010; Cort *et al.*, 2004; Mamaqi & Miguel, 2011; Proyecto COPE “*Competences of Professional Educators in Europe*”, 2011-; Tejada, 2009b; Volmari, 2006, 2008; a título ilustrativo, entre otros).

El avance sobre el particular va *in crescendo* sobre todo en aquellos países donde la CVET no está regulada institucionalmente. “En los países donde el sector y la oferta de formación

continúan en gran medida sin regulación, cobran especial relieve la cuestión del (bajo) estatus de los profesionales en la formación y la falta de reconocimiento de sus competencias” (Haasler, 2012, p.7).

Paralelamente, otros estudios fueron gestándose. El Proyecto Europeo *Ttplus*: “*A Framework for the Continuing Professional Development of Trainers* (Kämäräinen *et al.*, 2008, p.8-9) estudió la cultura y la situación laboral de los profesionales de la CVET de diferentes países de la Unión Europea y volvió a encontrar resultados similares, aportando que para mejorar la profesionalización se debe graduar a los profesionales a través de una formación inicial reglada y exigirles que estén en constante reciclaje formativo para adquirir las nuevas competencias profesionales, así como buscar los mecanismos de formación, acreditación y reconocimiento de los antiguos/veteranos profesionales.

Buiskool *et al.* (2009), al frente del *Proyecto Adult learning professions in Europe* estudiaron 27 países de la Unión Europea de los cuales se concluye que los profesionales cumplen con una amplia gama de tareas, roles y actividades, las cuales suelen estar sin especificar; que el origen de la formación inicial y la experiencia de dichos perfiles es diverso y en su mayoría acceden a la profesión sin formación específica ya que no hay camino regulado para dicha profesión; y por último, no hay evidencia de qué vía podría ser considerada la más eficaz para garantizar la preparación de los profesionales de la FPE.

En los últimos años, la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea en el campo de la formación del profesorado de la FPE se ha venido desarrollando con el apoyo de la *The European Network on Teacher Education Policies –ENTEP-* (Gasnner *et al.*, 2010, p.5). A esta iniciativa, que empezó en el 2000, se han unido los Ministerios de Educación de Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Portugal, España, Suecia, los Países Bajos y el Reino Unido; con el fin de:

- Promover la discusión y análisis de las políticas de formación del profesorado realizadas a nivel nacional y europeo;
- Mejorar la calidad de los profesionales de la formación con el fin de, a su vez, de elevar la calidad de la educación y formación en la Unión Europea;
- Desarrollar programas de formación para el profesorado;
- Mejorar la imagen pública de la profesión docente;
- entre otros.

La OCDE en su estudio *La cuestión del profesorado* apunta que el papel de los profesionales de la formación es clave. Las políticas sobre los profesionales de la formación son una prioridad en las agendas nacionales. El gran avance económico y los cambios sociales reclaman una formación/ educación de mayor calidad. Para ello, se busca los mejores profesionales porque la mejora en la eficiencia de la formación depende, en gran medida, en asegurar que las personas competentes quieren trabajar como profesionales de la formación, y que su enseñanza sea de alta calidad (2005, p.15).

Hassler (2013) especifica que

...los itinerarios de cualificación para los formadores siguen en gran medida sin regulación, trabajar con un marco de calificaciones según niveles de competencias claramente definidos es difícil y no siempre produce los resultados esperados. Una de las dificultades procede del hecho de que los formadores adquieren parte de sus habilidades de manera informal y no por la vía académica...(p.5).

Distintas investigaciones (Tejada, 2002a/b, 2005a/b; Gassner *et al.*, 2010, p.10 a través de la *European Network on Teacher Education Police*; Gordon, *et al.*, 2009; Kämäräinen, 2008; Tutschner & Kirpal, 2008, p.11; Scheerens, 2010) indican la necesidad de un cambio y enfatizan la importancia de la calidad de la formación inicial de los profesionales de la FPE, priorizando el desarrollo profesional y competencial de estos actores. Es aquí donde se detecta la necesidad de diseñar estándares comunes de cualificación, reforzar los planes de formación y definir los papeles, funciones, competencias y perfiles profesionales de los profesionales de la FPE (García Molina, 2013).

3.2 Funciones y actividades profesionales

3.2.1 De la función a la actividad profesional

El término función profesional fue acuñado en el siglo XIX para organizar el trabajo por tecnología, por funciones y por calificación profesional.

- **La división del trabajo por tecnología** es la distribución de los trabajadores en relación con la división tecnológica del proceso productivo.
- **La división del trabajo por funciones**, es el papel que desempeñan los trabajadores en el proceso productivo, se basa en el tipo de actividad que realiza.
- **La división del trabajo por calificación profesional**, establece la calificación que debe poseer un trabajador para ocupar un puesto de trabajo dado, el cual corresponde a una determinada función. (Torres, 2008).

En esta línea, las funciones profesionales designan un conjunto de deberes y responsabilidades de una profesión; surgen de la naturaleza misma del proceso social del trabajo; permiten identificar la aportación que hace a la sociedad una profesión; y describen su finalidad y establecen sus límites profesionales.

Para Echeverría (2002) “las funciones profesionales son un conjunto de acciones desarrolladas en los puestos de trabajo,...y éstas facilitan la transferencia de las competencias de un contexto laboral a otro.” (p.24). También, las entiende como un “conjunto de actividades y responsabilidades, ejercidas de forma sistemática y continuada, que engloba una proporción significativa de los requisitos exigidos en diferentes puestos de trabajo similares.” (p.29). Mertens (1997) las considera como un área amplia de responsabilidades que está conformada por varias tareas.

Parafraseando a Vargas (1999) y Echeverría (2002) la finalidad de un puesto de trabajo se determina por el conjunto de funciones profesionales desarrolladas en ese espacio laboral, y a su vez dichas funciones precisan de competencias profesionales y actividades profesionales para lograr el desempeño profesional. El conjunto de funciones, competencias y actividades profesionales configuran diferentes perfiles profesionales que pueden aparecer dentro de una misma profesión.

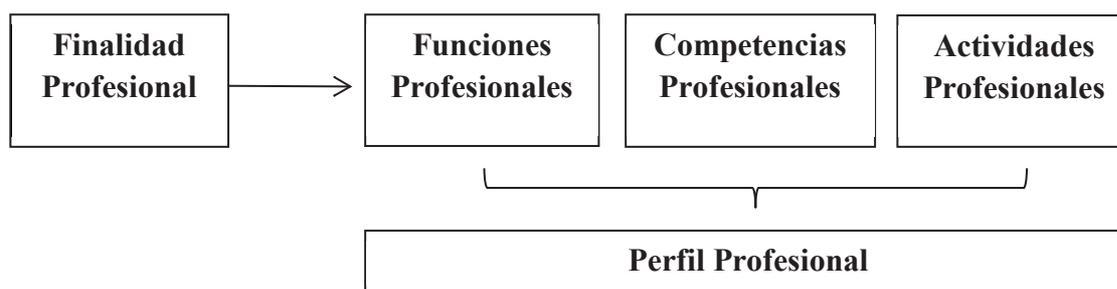


Figura 9 Finalidad del puesto de trabajo

Como se observa, existe un vínculo muy estrecho entre perfil, funciones, competencias y actividades profesionales porque en la última década se ha planteado un sinnúmero de definiciones que hacen alusión a dicha relación. Entre la marabunta de opiniones recogemos las más significativas:

Martínez López (1997) dice que las competencias son descritas por actividades profesionales de acuerdo con un determinado perfil. Dalley (1999) apunta que los perfiles profesionales definen las actividades profesionales a desempeñar en un puesto de trabajo permitiendo determinar la competencia en acción.

También, en Canadá el 1960 nació un nuevo método de desarrollo curricular llamado DACUM el cual analiza un perfil profesional para seleccionar las funciones y actividades profesionales a desarrollar, y por otro establece un listado de competencias profesionales.

El Instituto Salvadoreño de formación profesional (2001) matizó que el perfil profesional permite identificar los conocimientos teóricos, las aptitudes y los procedimientos profesionales para poder establecer posteriormente las funciones.

La Universidad de Harvard hizo un estudio en los noventa sobre la evaluación y desarrollo de las competencias directivas y definieron la competencia como comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función (Cardona & Chinchilla, 1999).

Otra definición útil sería la propuesta por Torres & Urbina Laza (2006) "...determinar las competencias laborales (integración de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes) conducentes a un desempeño adecuado en diversos contextos; y necesarias para realizar las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollarse adecuada e idóneamente en su puesto de trabajo..." (p.8).

Desde estos referentes teóricos se asume, pues, el **concepto de función como el papel desempeñado, reconocido y aceptado por la sociedad para los miembros de una disciplina en cuestión, que se materializa en las actividades, realizaciones o tareas que determinan el ejercicio de una profesión.**

3.2.2 Las funciones y actividades de los profesionales de la FPE

Para determinar un perfil profesional no podemos eludir conocer cuáles son las funciones y actividades de los profesionales de la formación profesional para el empleo. Dichas funciones y actividades adquieren diferente posicionamiento en función del escenario en el que se sitúen. En el contexto de la FPE (Tejada, et al., 2007, p.9) encontramos tres escenarios diferentes, aunque complementarios, el escenario institucional (centro de formación), el escenario aula y el escenario empresa (entorno sociolaboral). Estudiarlos de forma aislada es un sin sentido, pues cada uno de ellos se encuentra estrechamente ligado al resto. Por ende, las funciones y actividades profesionales derivadas de cada contexto presentan características diferenciadoras, pero también, elementos comunes. Las funciones de actuación profesional en las que hay un punto de conexión y encuentro son el “diseño o planificación, el desarrollo o implementación, la evaluación, la gestión y la innovación o investigación” (Mas & Tejada, 2013, p.116), véase la siguiente figura. Para estos mismos autores, del cruce de contextos de actuación y funciones emergen los diferentes perfiles profesionales como predominio de una de las funciones profesionales.

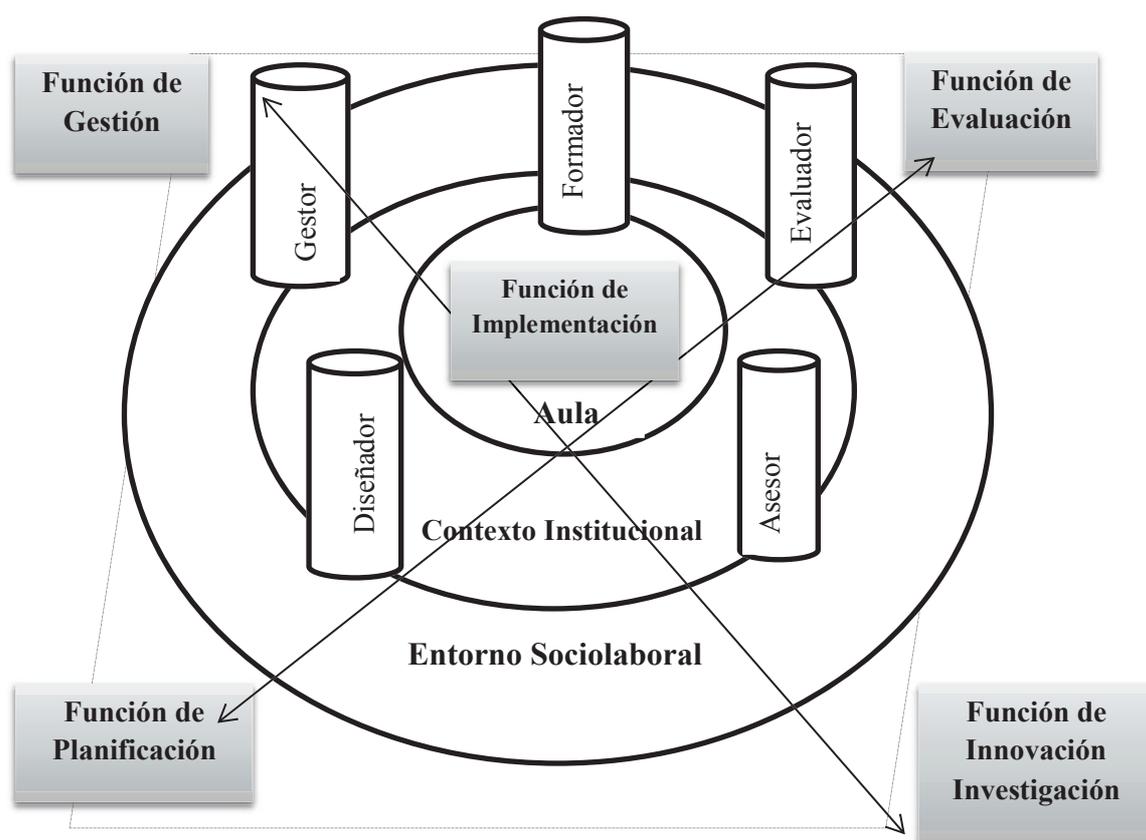


Figura 10 Funciones, contextos y actores de la formación.
Adaptado de Ferrández, Tejada et al., 2000, p.127

Tras este planteamiento general de las funciones ligadas a los contextos de actuación profesional, consideramos oportuno profundizar en las macro funciones a las que nos estamos refiriendo -diseño/ planificación, desarrollo/ implementación, evaluación, gestión e innovación/ investigación-:

Función diseño y planificación de la formación: planificar las acciones formativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollar el currículum, promover el análisis de necesidades, delimitar y concretar las competencias que ha de alcanzar el destinatario de la formación, establecer objetivos y competencias a lograr, seleccionar y secuenciar los contenidos a desarrollar, organizar las actividades y sus correspondientes estrategias didácticas y pedagógicas, concretar el tiempo y los diferentes recursos, así como diseñar y construir las estrategias de evaluación son las actividades profesionales que acompañan la función de planificación de la formación (Mas & Tejada, 2013, p.132).

Función desarrollo o implementación de la formación: conocer la disciplina que desarrolla, ser especialista en el área de conocimiento, conocer qué sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se organizan los recursos, el tiempo, el espacio, qué estrategias de intervención son más oportunas (Santos Guerra, 1990, p.51).

Diferentes referentes Ayala (2008), Pérez (2005), Perrenoud (2004, p.15-16), Tejada (2002b), Valcárcel (2005), y otros han profundizado sobre las funciones más didácticas y pedagógicas de la formación profesional para el empleo.

Así, Gairín (2011, p.99) atesora las siguientes funciones profesionales:

- Analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados
- Orientar y apoyar el progreso de los estudiantes
- Coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo
- Participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que pro-muevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional.

Mas (2011, p.5) nos expone las funciones de los profesionales de la educación superior desde su posicionamiento como docentes:

- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales
- Desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia
- Participar activamente en la dinámica académico- organizativa de la institución

También, Zabalza (2003) alude a diez funciones significativas propias del aspecto docente. Aunque estas funciones hacen referencia a los profesores universitarios creemos que también son transferibles para el formador de la FPE.

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- Manejo de las nuevas tecnologías
- Diseñar metodología y organizar actividades
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Tutorizar
- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Función de evaluación: en el campo de la FPE la función evaluativa se encarga de valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (logros de los alumnos, el nivel de cualificación obtenido, los aprendizajes adquiridos, la calidad de la formación); y por otro lado, se evalúan las acciones formativas que envuelven al proceso formativo, nos estamos refiriendo a la gestión académica, a la planificación de la formación, a los servicios formativos ofrecidos, a las relaciones humanas, a los recursos utilizados, entre otros (García-Valcárcel, 2001, p.27-28).

Función de gestión: organiza y coordina el dispositivo de formación, utilizando técnicas de planificación, asignación de objetivos y control; garantiza la consonancia de las actividades de formación con la estrategia global y la política de formación de la empresa, estar al día de los progresos y evolución del mercado de trabajo, mantener contacto con las organizaciones y entidades externas para negociar los servicios de formación, y analizar los resultados de la gestión de los recursos y de las actividades de formación para la optimización de la oferta formativa son algunas de las actividades profesionales asociadas a la función de la gestión y la coordinación de la formación (Buischool *et al.* 2010, p.11-15).

Función de innovación/ investigación: Actualmente el profesional de la formación para el empleo no es un mero implementador y agente curricular porque para ello necesita de la innovación e investigación. Des de esta asunción se entiende, pues, que el profesional debe adaptar su actividad a la realidad actual y cambiante, adquirir nuevas competencias profesionales; aplicar prácticas de investigación-acción como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto de innovación, trabajar en equipo, asumir la presencia de otros medios como las nuevas tecnologías, reflexionar sobre la práctica y

mostrar una actitud autocrítica y de evaluación profesional, adaptarse a los cambios (flexibilidad), tener iniciativa, motivación, voluntad, compromiso y autonomía para trabajar en grupo y también individualmente (Tejada, 2001, p.10-11).

3.3 Competencias profesionales

3.3.1 ¿Qué son las competencias profesionales?

A comienzos de los años 70, McClelland empezó a dibujar los primeros trazos de un concepto que años más tarde acabaría revolucionando el sistema formativo y también laboral. Él avanzó que los conocimientos y los expedientes académicos, así como el intelecto, no son indicativos de éxito o fracaso en el desempeño laboral. Una década después, el padre de las inteligencias múltiples, Howard Gardner, rompió la hegemonía de las capacidades intelectuales. A raíz de ese momento, se empezó a vislumbrar un nuevo constructo; fruto de una nueva perspectiva con la que se miraba al mundo laboral: las competencias. Las competencias son un nuevo modelo, un nuevo patrón que pretende que el trabajador (persona que trabaja en el ámbito laboral) sepa adaptarse a las situaciones profesionales por el mismo, sea resolutivo y competente.

En contra de lo que pueda parecer, llegar a un consenso de lo que se entiende por competencia profesional, no es fácil (Echeverría *et al.*, 2008; Guthier, 2009; Klink, *et al.*, 2007; Rodríguez Moreno, 2006; Tejada, 1999). No sólo por los diferentes significados que tiene este término, sino también por las numerosas aproximaciones teóricas que ha sufrido desde el sistema educativo/formativo y el mundo laboral. Múltiples autores e instituciones, tanto nacional como europeas e internacionales, han postulado su definición sobre el término “competencia profesional”. Veamos, ahora, que definiciones proponen algunos autores.

Le Boterf *et al.* (1993) entienden la competencia como la combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en el contexto laboral.

Bunk (1994) considera la competencia como un conjunto de conocimientos, de destrezas, de aptitudes que deben tener para ejercer una profesión, para poder resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y para colaborar en el contexto y en la organización laboral.

Lévy-Leboyer (1997) define las competencias como repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana de trabajo, y también en situaciones de prueba. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Tejada (1997) nos aporta que la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que es resultado y objeto de un proceso de capacitación (grado de preparación, saber hacer, conocimientos, etc.) y cualificación (ser capaz y estar capacitado para...).

Sarasola (2000) y Bunk (1994) proponen que es conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para hacer frente de manera efectiva...a las tareas de una profesión o un determinado puesto de trabajo; resolviendo los problemas que surgen de manera autónoma, creativa y flexible; y colaborando en la organización del trabajo y en su entorno socio laboral.

Le Boterf (2001) define competencia como un saber actuar responsable y validado que combina diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación de expertos, de herramientas, etc.). La competencia permite, en una situación profesional, obtener los resultados esperados. Define competencia como una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), que son movilizados para conseguir una determinada tarea.

Lemoine (2002) considera que competencia es poseer ciertas características personales (conocimientos, habilidades y actitudes) que te permitan alcanzar un objetivo, adaptándose a las situaciones concretas de un ambiente determinado. Siempre, manteniendo la eficacia para enfrentarse a las situaciones problemáticas.

Echeverría (2002) dice: es un conjunto, de conocimientos, habilidades o capacidades y actitudes, que están vinculadas a un contexto o situación dada, que se movilizan de manera integrada, permitiendo al individuo resolver una situación de manera eficaz. Es la combinación de cuatro maneras de saber; un “saber”, un “saber hacer”, un “saber ser” y un “saber estar”, que tienen cierta flexibilidad con un nivel de calidad y de manera autónoma.

Perrenoud (1999) la presenta como la capacidad de actuar eficazmente ante situaciones, las cuales se llegan a controlar, puesto que se tiene el conocimiento necesario y la capacidad de movilizar de manera eficaz, oportuna, para identificar y resolver problemas reales. Una competencia es la capacidad estratégica que poseen las personas para enfrentarse a situaciones complejas.

Para Corominas *et al.* (2006) las competencias tienen relación con la acción, estas se desarrollan y se actualizan en la acción, están vinculadas a un contexto o a una situación dada. Integra diferentes elementos (conocimientos, procedimientos y actitudes). Facilita una resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas y son educables.

Rodríguez Moreno (2006) propone un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades personales que se complementan entre sí; de tal manera que el propio individuo puede actuar con cierta eficacia ante las diferentes situaciones profesionales que se le presenten.

En el caso de Zabala & Arnau (2007) consideran que es una capacidad y/o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz en un contexto determinado. Para poderlo efectuar es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de manera interrelacionada.

Buiskool *et al.* (2010, p.22) presenta las competencias profesionales como una combinación compleja de conocimiento, destrezas y habilidades, y actitudes necesarias para llevar a cabo una actividad específica. El conocimiento debe ser entendido como un conjunto de saberes, ideas, principios y teorías relacionados con el campo de práctica, y/o trabajo. Las habilidades son capacidades aprendida o adquirida a través de la formación con el fin de realizar acciones mediante la aplicación de conocimiento. Y las actitudes deben entenderse como la salud física, mental o emocional para realizar una tarea.

Y para Torrelles (2011, p.15) es un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades, que permiten a un individuo adaptarse a situaciones concretas en un contexto determinado y poder hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz, autónoma y flexible. A partir de la movilización de éstos y de manera interrelacionada se busca el desarrollo y la actualización de la acción profesional.

Según algunas organizaciones especializadas en el campo, las competencias son aptitud demostrada individualmente para utilizar el saber práctico (*know-how*), la capacidad profesional, las cualificaciones o los conocimientos teóricos para afrontar situaciones y requisitos profesionales tanto habituales como cambiantes (Fundación Europea para la Formación, 1998).

Las competencias profesionales pueden ser definidas como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto (Comisión Europea, 2006a).

La competencia no se limita a los elementos cognitivos (que implican el uso de teorías, conceptos o conocimiento tácito), sino que también abarca aspectos funcionales (que implican habilidades técnicas), así como atributos interpersonales (por ejemplo, habilidades sociales o de organización) y los valores éticos (CEDEFOP, 2008b, p.48). La Organización Internacional para el Trabajo (2005) dice que la competencia abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico”.

Para la National Vocational Qualifications (2010) estas se basan en “estándares ocupacionales para describir la competencia que un trabajador debería ser capaz de demostrar. Tales estándares cubren los principales aspectos de una ocupación, la capacidad para adaptarse a cambios futuros y el conocimiento y comprensión necesarios para el desempeño competente”. Estas definiciones difieren de la definición de competencia utilizada por los sistemas EQF y ECVET. Las cualificaciones describen los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, habilidades y competencias. Mientras que las competencias se definen como “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas en el trabajo y en situaciones de desarrollo profesional y personal. En el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones Marco, la competencia se describe en términos de “responsabilidad y autonomía” (Comisión Europea, 2008a).

Múltiples enfoques y corrientes secundan el concepto competencia profesional, y como cita Grooting (1994) hay dificultad para llegar a un acuerdo unánime sobre el término.

Por ello, planteamos nuestra propia definición sobre el concepto. **Las competencias profesionales son aquellos recursos y estrategias personales (capacidades,**

conocimientos, experiencias, procedimientos, aptitudes, valores, actitudes, etc.) que permiten a las personas enfrentarse, adaptarse y actuar en el entorno o contexto laboral y/o social de una forma flexible, autónoma, crítica y colaboradora con el fin de desempeñar exitosamente una o varias actividades.

3.3.2 *Clasificaciones de la competencia profesional*

El proceso evolutivo que ha seguido el concepto competencia pone de manifiesto el transcurso histórico de este constructo, y además deja patente el nexo o vínculo de unión entre la “competencia” y la “acción profesional”. Tal y como recogen Echeverría et al. (2008) “... para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. De ahí que la competencia sólo sea definible en la acción, en situaciones de trabajo, por lo que la denominan Competencia de Acción Profesional”.

Podremos tener capacidades para actuar en uno u otro contexto, pero el plus que marcará la diferencia será el hecho de si somos competentes o no y eso querrá decir, poner de manifiesto el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades personales y que se complementan entre sí, de manera que el individuo para actuar con eficacia en diferentes situaciones profesionales deberá: saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Isus, 2002). Esta concepción de la competencia está estrechamente relacionada con las nuevas lógicas de producción y de organización del trabajo, donde se demandan profesionales competentes y no a expertos.

Esta renovada concepción abre paso a la siguiente clasificación de Bunk (1994, p.10):

- **Competencia técnica (Saber):** Poseer conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional, que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- **Competencia metodológica (Saber hacer):** Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.
- **Competencia participativa (Saber estar):** Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.

- **Competencia personal (Saber ser):** Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

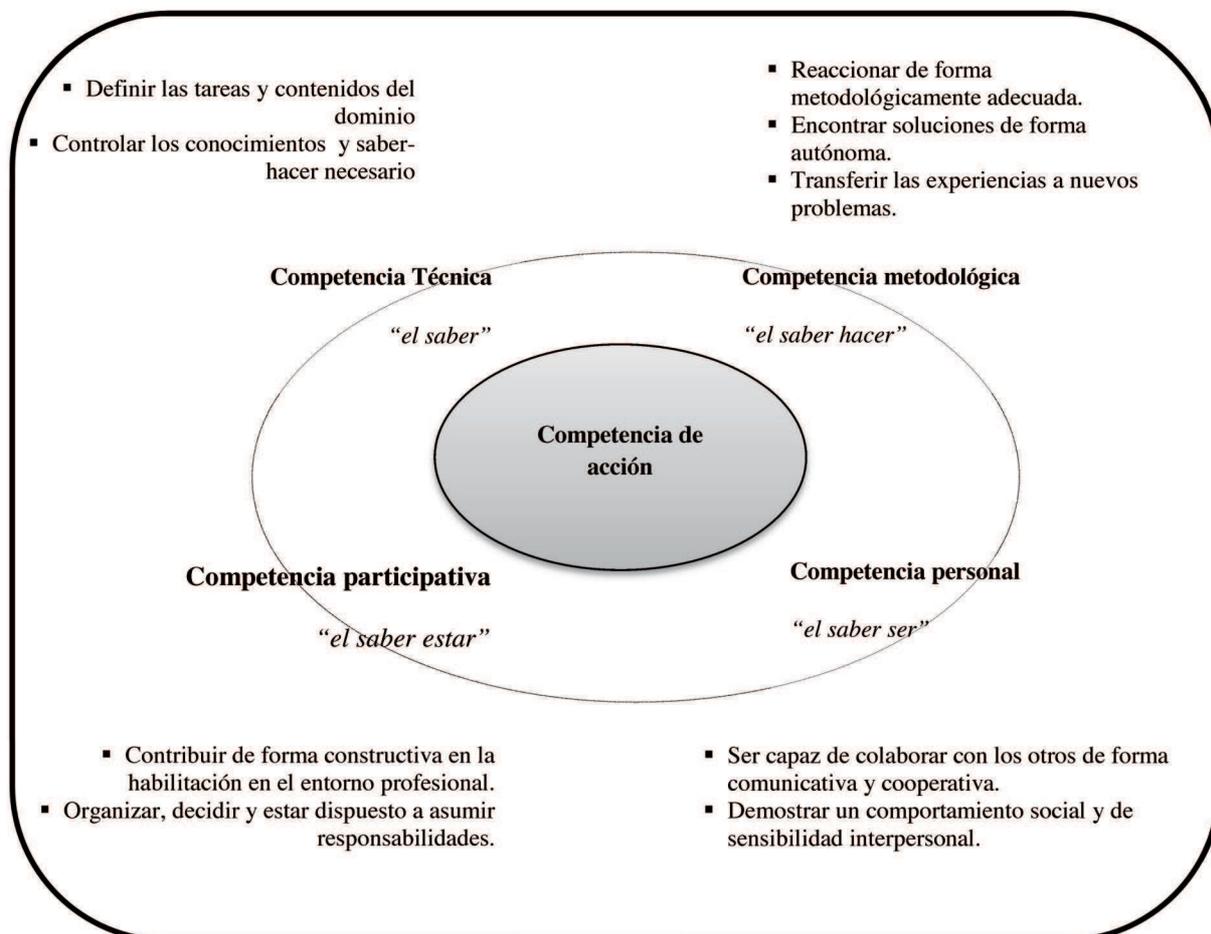


Figura 11 Esquemmatización del modelo de Bunk (Coiduras & Carrera, 2010, p.99)

Fernández- Salinero (2006) y Rodríguez Moreno (2006) presentan la siguiente clasificación:

- **Competencias claves o competencias básicas.** Se definen como las competencias fundamentales para desarrollarse con eficacia en los diversos contextos tanto sociales como laborales. Comprenden capacidades básicas y necesarias para el desempeño de cualquier área ocupacional. Estas competencias son base de otras competencias. Por ejemplo la competencia cognitiva de procesamiento de la información integraría en su ser la competencia interpretativa, argumentativa y comprensión.

- **Competencias genéricas o transversales.** Son las competencias comunes en las diferentes ocupaciones o profesiones. Estas competencias integran las aptitudes, los rasgos de personalidad, los valores, las habilidades sociales y personales, etc. dichas competencias permiten la adaptación al mercado de trabajo, tener capacidad de cambio, auto liderazgo, reflexión, etc.
- **Competencias técnicas o específicas.** Son las competencias propias de una determinada ocupación o trabajo. Estas se logran a través de procesos específicos, que se aprenden en programas de formación profesional o educación superior. Tienen un alto grado de especialización.



Figura 12 Competencias profesionales

El Proyecto Tuning (2009) presenta la siguiente clasificación sobre competencias profesionales:

- **Competencias genéricas.** Son competencias comunes y transferibles a cualquier titulación y/o profesión. Ejemplo: Competencia de trabajo en equipo, de liderazgo, etc. Dentro de estas se pueden diferenciar:
 - Instrumentales: permiten utilizar el conocimiento con instrumentos, sirven como herramienta para conseguir algo. Ejemplo: idiomas, informática, etc.
 - Interpersonales: favorecen la relación con los demás y los procesos de interacción social y cooperación. Ejemplo: competencia de flexibilidad, de capacidad crítica, de adaptación al cambio, etc.
 - Sistemáticas: requieren de la capacidad de visión, integración y relación con las diversas partes de un sistema. Ejemplo: competencia de iniciativa,

espíritu emprendedor, etc.

- **Competencias específicas.** Competencias propias de cada profesión y titulación. Están relacionados con los aspectos técnicos vinculados a una ocupación y a su desarrollo profesional. Ejemplo: métodos y técnicas de un trabajo.

Guerrero (1999, p.346) plantea la siguiente clasificación de competencias:

- **Básicas:** son aquellas competencias comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo. Estas competencias son facilitadas por el sistema educativo en su formación básica, e incluyen, áreas de literatura, matemática, y cultura general.
- **Técnico-profesionales:** son aquellas específicas de una profesión y que vienen facilitadas por la formación específica. Pueden ser técnicas, metodológicas, sociales o personales.
- **Transversales:** son comunes en una determinada rama o familia de profesiones u ocupaciones. Por ejemplo: la familia de la educación
- **Claves:** son las esenciales en la nueva forma de organización del trabajo. Aquellas que permiten ampliar conocimientos y capacidades en las situaciones de trabajo.

3.3.3 Las competencias de los profesionales de la FPE

Las competencias profesionales de las personas que trabajan en la FPE es una de las medidas vitales para mejorar la calidad del aprendizaje en todos los niveles. Esto ha sido reconocido por varias iniciativas de ámbito europeo y posteriormente reafirmado por los comunicados de la comisión europea.

Recientes estudios de ámbito europeo muestran, también, que el sector de la educación de adultos es muy diverso. Esta diversidad se aprecia en los diferentes destinatarios de la educación de adultos, en las temáticas de los cursos de formación para el empleo, así como en las diversas competencias específicas y transversales exigidas por cada sector profesional.

Para superar dicha disparidad es importante identificar los elementos comunes en el trabajo de los profesionales del aprendizaje de adultos y determinar las competencias clave. Los estados miembros y la propia Comisión Europea reconocieron esta necesidad encargando

un estudio sobre las competencias clave de los profesionales de la formación para empleo en Europa (Buiskool *et al.*, 2010, p.11).

El estudio europeo obtuvo las siguientes competencias específicas y transversales:

Tabla 9 Competencias profesionales. Adaptado de Buiskool *et al.* (2010)

Competencias Transversales	Competencias personales	<ul style="list-style-type: none"> *Reflexión sistemática sobre la práctica profesional *Comunicación y colaboración con los usuarios, colegas y grupos de interés *Responsabilidad sobre el desarrollo profesional y formativo de los usuarios
	Competencias Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> *Experticia sobre el campo formativo *Utilización de diferentes métodos de aprendizaje, así como herramientas y medios electrónicos *Motivación sobre la actividad profesional y sobre los usuarios *Ser capaz de lidiar con la heterogeneidad y grupos diversos.
Competencias Específicas	Competencias relacionadas con el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> *Evaluación de la experiencia previa, las necesidades de aprendizaje, las demandas, la motivación y los deseos de los usuarios *Selección de estilos de aprendizaje apropiados, métodos didácticos y contenidos para el proceso de aprendizaje *Ser un facilitador del conocimiento (práctico y / o teórico) y un estimulador para los usuarios *Supervisión y evaluación del proceso de aprendizaje de adultos *Asesoramiento sobre el desarrollo de la carrera profesional *Diseño y construcción de los programas formativos
	Competencias de gestión y apoyo administrativo	<ul style="list-style-type: none"> *Manejo de los recursos financieros y evaluación de las incidencias sociales y económicas *Gestión de los recursos humanos *Liderazgo del centro de formación y gestión de la calidad *Marketing y relaciones públicas *Tratamiento de las cuestiones administrativas *Facilitación de entornos de aprendizaje basados en las TIC y apoyo digital

Sin embargo, el mismo estudio aportó, en sus conclusiones finales, que las competencias identificadas no pueden ser exigidas y replicadas en cada uno de los países de la UE, pues las diferencias entre los sistemas educativos/formativos, las estructuras de cada gobierno, así como los marcos legislativos no permiten una transferencia automática de las competencias.

El conjunto de competencias clave debe ser visto como una caja de herramientas que las partes interesadas podrán utilizar de forma voluntaria, siempre y cuando sea necesario. La

forma en que se utilizará el conjunto de las competencias clave depende de la parte interesada. Cada uno debe decidir qué acciones deben tomarse para utilizar el conjunto de competencias clave para mejorar la identidad profesional y la calidad del sector de la formación profesional para el empleo.

Otro estudio reciente fue el de Comisión Europea (2008d). Estos centraron su atención en la situación actual de la FPE en Europa. Para este fin, desarrollaron el *proyecto Alpine* que pese a su dificultad por recabar la información en la mayoría de países, presenta las siguientes conclusiones: Una de las características clave del campo de la FPE es su enorme variedad de actividades formativas para atender a una aún mayor variedad de necesidades educativas de los diferentes grupos. Otro aspecto relevante es que los profesionales cumplen una amplia gama de tareas y actividades, especialmente en el caso del perfil gestor y formador.

El estudio muestra que muchos de los profesionales entran en la profesión sin formación específica para convertirse en formadores de adultos, a pesar de que a menudo tienen experiencia en otras actividades laborales. Tampoco se ha encontrado en la mayoría de los países una vía estándar de profesionalización de los profesionales de la FPE, y lo más sorprendente, no hay evidencia sobre qué vía podría ser considerada la más eficaz para garantizar dicha profesionalización. Por último, como consecuencia de la amplia variedad de entidades e instituciones involucradas, también hay una amplia variedad de títulos, que van desde la certificación de la participación en un curso de formación a los diplomas y grados académicos. Por otra parte, la garantía de calidad y gestión dentro de los institutos de educación de adultos es indispensable para la profesionalización del sector. El estudio muestra que el reciclaje de los profesionales, así como las evaluaciones externas desempeña un papel pequeño en las políticas de mejora de la calidad de la FPE. Para concluir, el estudio expone que los profesionales de la FPE requieren de un mayor número de competencias profesionales para realizar su actividad profesional, y explica que existe una necesidad común sentida sobre la determinación prescriptiva de un marco competencial de referencia.

El proyecto *PROFF* (Cort, *et al.* 2004, p.5) coordinado conjuntamente por diferentes *TTnet de Europass* (Dinamarca, Finlandia, Holanda, Francia, Italia, Noruega y Portugal) tenía como objetivo identificar los desafíos actuales y futuros para los profesores de FPE. La

investigación demostró que muchos países se enfrentan a una escasez de profesionales preparados cualificados y competentes. Esto hace que sea imperativo mejorar la profesionalización y la profesionalidad de estos agentes, pues las reformas en la materia no han prestado suficiente atención sobre este tema.

El estudio señaló algunas de las competencias a adquirir para los profesionales de la FPE:

- Competencias pedagógicas en consonancia con el enfoque centrado en el estudiante y en el puesto de trabajo del aprendiz
- Competencias tecnológicas
- Detección de las necesidades de las empresas y de sus trabajadores
- Competencias de trabajo en equipo y la creación de redes
- Competencias de gestión y organización
- Habilidades sociales y comunicativas

Como el mismo estudio cita, estas competencias deben hacer frente a: (a) los nuevos escenarios del mercado de trabajo, a las necesidades de las empresas, a la innovación tecnológica y a las prácticas de trabajo; (b) al cambio de paradigmas en la enseñanza y en la formación (formación basada en competencias que implica nuevas formas de validación y evaluación del aprendizaje); (c) a la descentralización y autonomía de los profesionales de la formación (nuevas tareas de gestión, trabajo en equipo y creación de redes con socios externos; (d) al surgimiento de nuevas actividades y funciones propias de la FPE; (e) a la mejora de la calidad en la formación; y (f) al crecimiento del papel de las TIC como herramienta de gestión y formación.

Garantizar las competencias de los profesionales de la formación profesional para el empleo es uno de los objetivos estratégicos de la cooperación europea (Comisión Europea, 2010c). También, en el Comunicado de Brujas (Comisión Europea, 2010d) se invitó a los estados miembros a mejorar la formación inicial y continua de los profesionales de la FPE.

En la mayoría de los países, no existe un criterio unificado sobre las competencias y requisitos prescriptivos para ejercer en dicha profesión, por lo que, en general, los profesionales no poseen títulos de formación, ni cualificaciones; aunque si es cierto que a menudo presentan experiencia laboral (CEDEFOP, 2010). En consecuencia, se ha llamado a la estrategia política para definir las competencias y apoyar el desarrollo profesional de los profesionales de FPE (CEDEFOP, 2011; Comisión Europea, 2012). Existen ejemplos

que muestran como en los últimos cinco años, algunos países (como Alemania, Inglaterra, Francia, Chipre, Finlandia, Grecia, Rumania y Austria) aumentaron su atención sobre la definición y el desarrollo de las competencias y cualificaciones de los profesionales de la formación a lo largo de la vida (CEDEFOP, 2013b, p.18-70).

El marco competencial que emerge en estos países para los profesionales de la FPE es el siguiente:

- Competencias técnico-específicas
- Competencias relacionadas con las estrategias formativas al servicio de la competitividad de la empresa; los profesionales de la formación deben conocer la actividad principal de la empresa, su estructura, sus actividades, sus métodos de trabajo, sus procesos y mecanismos de trabajo, así como sus carencias para ofrecer las estrategias formativas que mejor respondan a las necesidades de la empresa.
- Competencias pedagógica; incluye las habilidades relacionadas con la implementación de la formación, la planificación del tiempo, la distribución de contenidos, la creación de un ambiente de aprendizaje positivo, el manejo de grupos, la selección de los métodos didácticos y psicopedagógicos más adecuados para las capacidades, necesidades y características del grupo de selección adecuados, y la evaluación de los progresos y resultados del aprendizaje.
- Competencias transversales para apoyar el proceso de aprendizaje; englobaría las habilidades interpersonales, la resolución de conflictos, la comprensión del multiculturalismo, el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, manejo de las TIC, la autonomía, la responsabilidad, y la capacidad para trabajar en equipo y colaborar con otros profesionales. (CEDEFOP, 2013b, p.18-70).

El estudio Eurotrainer (Tutschner & Kirpal, 2008) identificó tres niveles de competencias pertinentes para los profesionales de la FPE:

- Competencias profesional (relacionada con el trabajo)
- Competencias pedagógicas y sociales (apoyo a los procesos didácticos y la transferencia efectiva de conocimientos)
- Competencias organizativas (control de calidad y cooperación con otras partes interesadas).

Otro estudio sobre la formación de profesionales de la formación para el empleo (Volmari *et al.*, 2009) enfatizó las siguientes competencias profesionales:

- Competencia de organización y la planificación
- Competencia de gestión y planificación de la formación
- Competencia de apoyo al aprendizaje
- Competencia de evaluación y gestión de la calidad del proceso formativo
- Competencias transversales (trabajo en equipo y reflexión de la práctica profesional)

Liang (1999) citado por Ruiz (2001, p. 181) propone cuatro competencias generales:

- Competencias comunicativas, de comunicación oral y escrita, habilidades personales, de asesoramiento, consulta, trabajo en equipo, de atención al cliente y habilidades y conocimientos en una perspectiva transcultural.
- Competencias de dirección y organización, referidas a la comprensión de las realidades de trabajo y de las dinámicas organizativas. Se incluye, también, capacidades para el desarrollo de presupuestos, selección de personal, dirección de proyectos, trabajo en situaciones de conflicto e implementación de soluciones no formativas.
- Competencias de diseño instruccional. Estas competencias incluyen: el análisis de necesidades formativas, el diseño instructivo y el desarrollo, la evaluación de la actuación del formador y de las estrategias y materiales de formación.
- Competencias en investigación. Competencias en la recopilación, tratamiento, análisis y valoración de datos referidos a la formación y el trabajo.

Los resultados del proyecto *Europrof* en el contexto español (Attwell, 1997, p.259) plantean diferentes competencias para los profesionales de la FPE:

- Adaptación a los cambios sociolaborales
- Experto en la planificación, implementación y evaluación a través de diferentes estrategias curriculares y pedagógicas.
- Autorreflexión e investigación de su actividad profesional

Según Ruiz las principales competencias de los profesionales de la formación para el empleo surgen de las siguientes aproximaciones:

- La necesidad de cambio, tiene que ver con la flexibilidad y la polivalencia, con la innovación y la reflexión si se quiere saber estar en un contexto de cambio constante.
- La aplicación práctica de la investigación-acción como proceso de mejora de las propias actuaciones y como acción para la posterior transformación de la realidad concreta de trabajo.
- Cambios en la organización del trabajo, hacia un planteamiento de trabajo en equipo en el que los profesionales de la formación tratan de trabajar intercambiando experiencias y solucionando problemas conjuntamente con otros formadores o trabajadores de la institución. Esta exigencia obliga a adquirir nuevas competencias sociales, de relación, comunicación, responsabilidad y autonomía.
- La existencia de otros profesionales e instituciones. La participación de los agentes sociales y otras instituciones (empresas, colegios profesionales, talleres, centros de formación) está cada vez más presente en las políticas de formación y trabajo.
- La presencia de TIC (nuevas tecnologías de la información y comunicación), marcarán un nuevo papel. (2001, p.177-178)

Desde esta consideración la misma autora propone una interrelación de múltiples competencias:

- Competencias culturales y contextuales: ...el profesional necesita dominio sobre los conocimientos propios de la realidad contextual, del trabajo, de las formas de organización del trabajo, de los agentes sociales, de la movilidad laboral,...
- Competencias en el uso y creación de nuevas tecnologías para la formación
- Competencias de diagnóstico: ...conocer y analizar el contexto socio laboral (empresa) de los participantes, analizar las necesidades individuales y sociales porque de ellas se desencadenan los objetivos de la formación.
- Competencias de planificación y desarrollo de la formación: ...contemplan el saber de los elementos didácticos y psicopedagógicos para el aprendizaje de adultos en contextos de trabajo.
- Competencias de evaluación

- Competencias de reflexión y contrastación: La reflexión en la acción profesional y sobre la acción son procesos que permiten la continua revisión y la mejora.
- Competencias de innovación: ...debe convertirse en un agente de cambio, porque éste es inevitable en su realidad de actuación.
- Competencias de investigación: ...investigar en su propia acción como mecanismo de nuevos planteamientos.
- Competencias en organización y gestión: ... participa activamente en su organización y gestión, no sólo en su contexto concreto de aula o taller, sino que se implica en otras funciones que atañen a la propia organización y gestión de la formación. (Ruiz, 2001, p.182-186)

Según Isus *et al.* (2014, p.66) las competencias de los profesionales de la formación para el empleo se organizan de la siguiente manera:

Tabla 10 Competencias profesionales (Isus et al., 2014)

Competencias Específicas	Competencias técnicas y metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Red económica, empresarial y del empleo 2. Empresas/clientes de formación continua 3. Sistema de Formación Profesional Continua 4. Ingeniería de la pedagogía 5. Evaluación e impacto de la formación 6. Planificación, organización y gestión de la formación 7. Gestión financiera y administrativa de la FC 8. Innovación de la FC 9. Herramientas, recursos e instrumentos TIC para la FC
Competencias Transversales	Competencias participativas y personales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad ética, social, pedagógica y de los medios 2. Comunicación 3. Trabajo en equipo

Fernández (2010, p.6) dice que las “competencias básicas que debe tener todo profesional de la formación son: dominio de la materia que imparte (competencia cultural), cualidades pedagógicas (habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación- acción, conocimientos psicológicos y sociales, entre otros), habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y características personales (madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional, empatía, etc.)”.

Ferrer & Adrover (2011, p.218) consideran que existen una serie de competencias para los profesionales de la formación y éstas se agrupan en:

- Competencia interpersonal
- Competencia pedagógica –didáctica
- Competencia de reflexión sobre desempeño profesional
- Competencia digital
- Competencia de aprender a aprender
- Competencia sobre el conocimiento contextual

El *Informe Eurotrainer: España* publicado por García Molina & Garrido (2008, p.17) presenta el porcentaje de importancia atribuido a las competencias de los profesionales:

- Competencias técnicas y pedagógicas (70% de importancia)
- Competencias sociales (59%)
- Competencias organizativas (18%)
- Competencias específicas en el campo o área determinada (40%)
- Competencias pedagógicas y aptitudes docentes (33%)

Para Darling *et al.* (1999); Guerrero (1999); Navío (2005); Selva (2000); Tejada (2002b) y Mamaqi & Miguel (2011, p.4) detallan las siguientes competencias profesionales:

- **Competencias genéricas:** conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macro didáctica, micro didáctica, psicopedagogía, orientación, etc., planificación de la formación, verificación de los aprendizajes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, utilización de diferentes medios y recursos didácticos.
- **Competencias sociales:** saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas), organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, formativo, etc.

Tejada (2002a) citado en Ruiz *et al.* (2008, p.122) “nos habla del nuevo protagonismo como profesional del docente y la necesidad de desarrollar nuevas competencias para

desenvolverse en la complejidad de los contextos actuales. En ese sentido, el autor establece”:

- Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).
- Competencias sociales y de comunicación (feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental).
- Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).
- Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

Perrenoud (2004, p.15-16) presenta las siguientes competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Coulon & Haeuw (2001, p.102-110) citado por Navío (2006, p.77) detallan tres tipos de competencias —conceptual, técnica y humana— y tres contextos de actuación del profesional de la formación: el entorno social e institucional, el del programa formativo y el de la relación con el participante.

Tabla 11 Competencias profesionales de Coulon y Haeuw (2001, p. 102-110)

	Entorno global y local	Dispositivo o programa	Relación Individual
Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> *Identificar y comprender los elementos del contexto económico, social y cultural *Desarrollar una aproximación sistémica y crítica sobre la sociedad *Comprender los efectos y los riesgos de la mundialidad de la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> *Aprender los criterios generales de la situación pedagógica *Dominar las técnicas de diferenciación pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> *Dominar uno o varios contenidos disciplinares *Conducir una reflexión epistemológica reflexiva
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> *Utilizar las nuevas tecnologías *Utilizar los elementos del contexto económico, social y cultural. *Construir colaboraciones locales 	<ul style="list-style-type: none"> *Concebir un dispositivo y administrar un proyecto de formación abierta y a distancia *Poner en marcha el dispositivo *Administrar el dispositivo *Escoger las herramientas de formación *Mediatizar los contenidos y concebir los soportes didácticos adaptados a la formación *Poner en marcha y gestionar las condiciones que favorezcan la articulación individual y colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> *Construir situaciones y problemas pluridisciplinarios movilizadores *Poner en marcha diferentes tipos de evaluación
Humana	<ul style="list-style-type: none"> *Comunicar e informar a través de las TIC *Rendir cuenta y transferir *Definir el proyecto personal y autoformarse 	<ul style="list-style-type: none"> *Trabajar en equipo *Adaptarse, gestionar los sucesos *Organizarse 	<ul style="list-style-type: none"> *Estar a la escucha y comunicar, con intención de reforzar y aumentar la motivación *Poner en marcha el proceso de desarrollo conjunto *Favorecer los procesos meta cognitivos

3.4 Perfiles profesionales

3.4.1 ¿Qué es un perfil profesional?

El perfil profesional es “un conjunto de rasgos, capacidades y competencias que, certificándose por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad por “tal” profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente” (Hawes & Corvalán, 2005, p.14).

Según la CEDEFOP (2013c, p.7) el perfil profesional determina las características necesarias para un determinado puesto de trabajo, la educación y/o formación esencial, así como las competencias propias de la profesión (conocimientos, habilidades, intereses profesionales y valores del trabajo).

Para Rial & Valcárcel Fernández (1999) es una descripción minuciosa de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos a la persona “profesional” que pretenda desarrollar un trabajo.

3.4.2 Los perfiles de los profesionales de la FPE

La heterogeneidad de profesionales de la FPE en Europa hace difícil hablar de un único perfil profesional. Esta diversidad puede ser explicada por múltiples factores (Tutschner & Kirpal, 2008):

- Los perfiles profesionales de la formación profesional para el empleo son tan dispares como distintos son los **sistemas de formación/educación de cada país de la Unión Europea**. En los estados miembros donde el *sistema formativo se basa en la empresa* los profesionales de la FPE suelen ser los trabajadores de la misma empresa, quienes preparados para dicha tarea, forman a futuros trabajadores (como en Finlandia, Francia y Polonia). Por el contrario, aquellos países donde el *sistema formativo se basa en la escuela* los profesionales de FPE son meros orientadores sobre las prácticas laborales. Por último, un *sistema formativo basado en la modalidad dual* los profesionales instruyen y preparan a los alumnos de acuerdo a unos programas de capacitación y planes de estudio que se implementan en el campo de trabajo y también en el contexto aula (Austria, Alemania y Francia).

- Otra cuestión es la relativa a **las cualificaciones y competencias exigidas**. La tendencia hacia la profesionalización de los profesionales de la FPE no es muy común en Europa, pues los marcos de certificación no son homogéneos y además no son prescriptivos. Pocos países exigen a sus profesionales requisitos de acceso y formación andragógica asociada a la profesión.
- También, **la distinción entre el sistema de formación inicial y el sistema de formación continua**, que no siempre es posible porque ambos sistemas se superponen, genera un panorama ideal para la proliferación de múltiples perfiles profesionales. En los países anglosajones, la distinción entre los dos tipos de formación profesional no es posible, ya que la formación profesional inicial normalmente tiene lugar en situaciones que son características de la formación continua. No obstante, en países con una tradición dual, normalmente se organiza de forma completamente diferente. Por no hablar de los países mediterráneos donde ambos sistemas funcionan de forma independiente.
- El **bajo estatus y reconocimiento de los profesionales de la FPE** en los diferentes países agudiza el intrusismo laboral y por ende la aparición de perfiles dispares.
- Otro aspecto relevante para explicar los diferentes perfiles profesionales de la FPE es que en casi todos los países de la Unión Europea predomina **un sistema de formación continua no regulada que da lugar a una profesionalización y profesionalidad indefinida**.
- Es habitual pensar que el profesor y/o formador emerge en un único contexto, el sistema educativo/formativo. Sin embargo, **“son múltiples las situaciones y escenarios de actuación profesional** tanto dentro como fuera del sistema educativo, **y a la vez múltiples los perfiles que podemos encontrar** dentro de lo que podemos considerar la familia profesional de la educación, así como la formación y profesionalización de los mismos” (Tejada, *et al.*, 2007, p.472).

Por todo ello, los perfiles de los profesionales asociados a la FPE en Europa son ambiguos. Según el *proyecto PROFF* (Cort, *et al.* 2004, p.9) podemos encontrar diferentes tipologías: el profesor (*teacher*), el formador (*trainer*), el tutor, el formador de formadores (*trainer of trainers*), etc.

Para Blignières-Légeraud (2000) los perfiles profesionales pueden incluir:

- El **profesor** (*teacher*) se utiliza generalmente para el personal de las escuelas de primarias, escuelas secundarias y colegios de formación profesional inicial.
- El **tutor** se define como un empleado asalariado de una empresa designado por el empresario para que sea responsables de un aprendiz en su formación inicial y/o continua.
- El **formador** (*trainer*) es un profesional que participan en los sistemas de aprendizaje, en el lugar de trabajo y fuera de él mediante actividades de formación.

Según la CEDEFOP (2008b) algunos de los perfiles de la FPE y sus definiciones, son:

- El **profesor** es una persona cuya función consiste en impartir conocimientos teóricos o prácticos, o destrezas a los alumnos de un centro de enseñanza o formación. Un profesor puede desempeñar numerosas tareas, como la organización e implantación de programas o cursos formativos y la transmisión de conocimientos (generales o específicos, teóricos o prácticos) o enseñanza propiamente dicha (p.176).
- El **formador** es una persona que desempeña una o más actividades relacionadas con la labor formadora (teórica o práctica), ya sea en un centro educativo o formativo o en una empresa. Desempeñar diversas tareas: diseñar actividades formativas; organizar e implantar dichas actividades; impartir la formación, esto es, enseñar teoría, práctica y destrezas; ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades mediante asesoramiento, instrucciones y comentarios a lo largo de todo el ciclo de aprendizaje. Este perfil se diferencia en dos categorías (p.178):
 - o el **formador profesional**: especialista en formación, cuya labor puede ser idéntica a la del maestro en un centro de formación profesional;
 - o y el **formador ocasional**: profesional de algún ámbito que realiza como parte de sus obligaciones regulares una labor formadora de dedicación parcial, ya sea en la empresa (como tutor o supervisor de nuevos contratados y aprendices, o *creator*

de formaciones) o externamente a ella (ofreciendo ocasionalmente sus servicios en un centro formativo).

- El **formador de formadores**, es una formación de carácter teórico o práctico destinada a docentes o formadores. Esta formación está destinada a docentes o formadores profesionales o de dedicación exclusiva, ya activos o aún en proceso de formación; y a los especialistas de un determinado sector que instruyen a alumnos en el entorno laboral (docentes o formadores ocasionales).

Abarca toda una serie de destrezas, como: conocimientos específicos al sector en cuestión (generales, técnicos o científicos); competencias educativas, psicológicas y sociológicas; destrezas de gestión; conocimiento del mundo del trabajo; conocimiento de los programas formativos y los grupos destinatarios. También engloba formaciones relativas al diseño, organización e implantación de cursos, y sobre los contenidos de la propia actividad formativa, esto es, la impartición de conocimientos teóricos y prácticos y de destrezas (p.185).

Según García Molina (2013, p.6) encontramos diferentes profesionales de la FPE según sea contexto y sistema nacional.

- La figura del **in-company trainer** está consolidada en los países con sistema dual (Alemania, Austria) o con aprendizajes instituidos en el sistema de formación profesional (Dinamarca, Holanda).
- En otros países, **el formador**, a tiempo completo o parcial, ocasional o permanente cumple funciones más bien en el ámbito de la formación continua (tal podría ser el caso de España, Polonia y Grecia).

Mamaqi & Miguel (2011, p.19-21) tras un estudio empírico para determinar los perfiles profesionales del formador de formación continua encontraron cuatro:

- **Instructor-Enseñante:** se encarga de la programación global de los cursos formativos acompañado de una evaluación continua y global...adapta estrategias de enseñanza-aprendizaje a las características de los destinatarios... adaptación a cambios permanentes Los formadores de este perfil participan en el proceso de elaboración de los programas formativos y de los materiales y contenidos que desarrollan en el aula.

- **Formador-Experto:** son expertos en contenidos específicos pero no necesariamente tienen competencias pedagógicas.
- **Instructor/Tutor-Animador:** es un formador que no supera los 3 años de experiencia y destaca por su rol como tutor e instructor.
- **Formador-Profesor:** son formadores a tiempo completo (se dedican exclusivamente a las actividades de formación continua), además presentan una gran estabilidad laboral ya que tienen un contrato de tipo indefinido. Han recibido formación específica en didáctica y métodos de enseñanza.

Para Marcelo (2005, p.3) existen distintos perfiles profesionales. Su estudio se centra en los perfiles profesionales de la formación para el empleo online; sin embargo, más allá de la modalidad formativa la confluencia de los perfiles es pareja. Veamos pues los perfiles que el autor presenta:

- **Experto en el contenido,** encargado de organizar los conocimientos a impartir a lo largo del curso. Su función puede consistir exclusivamente en la redacción de contenidos, o bien en la redacción de ítems de evaluación, tareas, objetivos, etc.
- **Experto metodólogo,** encargado de organizar el contenido de manera didáctica, sugiriendo actividades de aprendizaje, evaluación, etc. Este experto suele trabajar en estrecha colaboración con el experto en contenidos, apoyando una redacción de contenidos válida para el aprendizaje a distancia. Su tarea se amplía a la sugerencia de estrategias de aprendizaje, formas variadas de organización de los contenidos y por tanto de navegación. Su función consiste también en asesorar para el diseño de tareas, evaluación y formación de tutores.
- **Diseñador de medios,** encargado de aportar el diseño multimedia del curso. Éste puede incluir imágenes fijas (dibujos, fotografías), sonidos (voz, música), animaciones, videos o simulaciones virtuales.
- **Profesor-tutor,** encargado de orientar a los alumnos a lo largo del desarrollo del curso, solucionando dudas, resolviendo problemas, etc. El tutor debe ser un especialista en los contenidos del curso en cuestión, aunque no al mismo nivel que los expertos en contenidos.
- **Gestor de la formación:** asume las funciones más administrativas y burocráticas de la institución: publicidad, certificación, estandarización, evaluación, seguimiento, selección de alumnos, etc.

Para Tejada (2009a, p.473) existe una gran heterogeneidad de los profesionales que ejercen la enseñanza. El catedrático dibujó el siguiente esquema donde se aprecian, por un lado, los profesionales que del sistema educativo, y por otro lado, los profesionales del sistema de la formación profesional para el empleo.

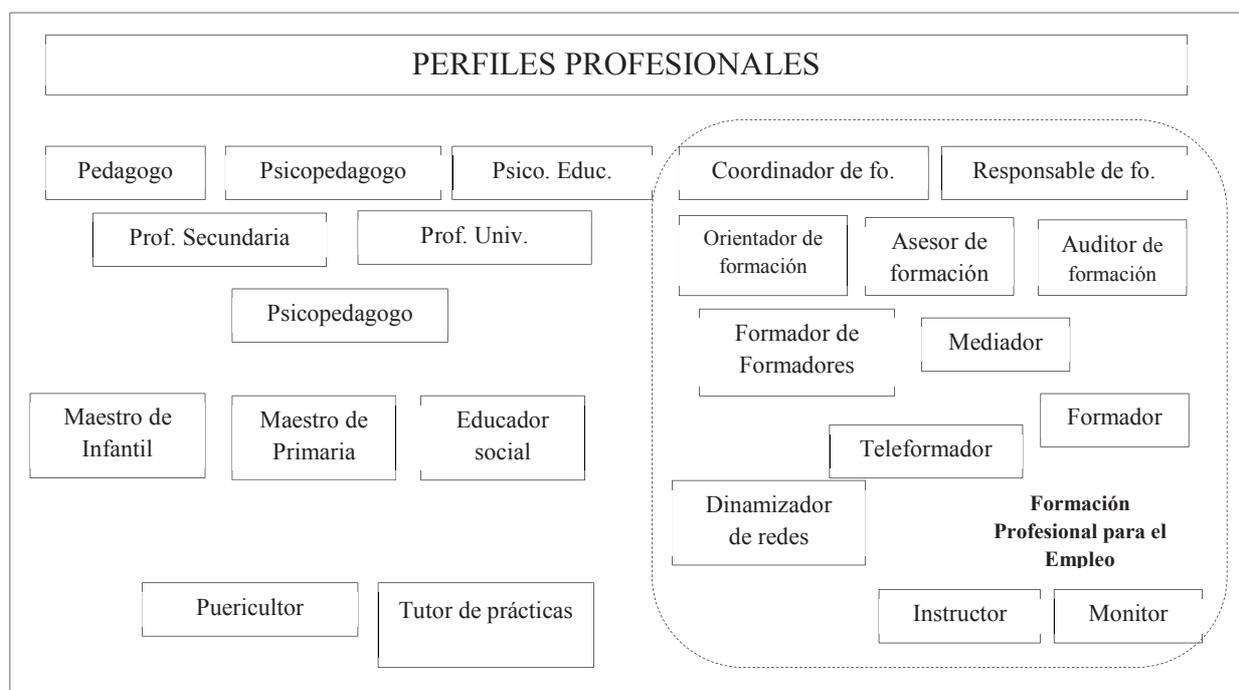


Figura 13 Perfiles profesionales. (Adaptado de Tejada, 2009a, p.473)

Además, dichos perfiles se encuentran organizados por los niveles 3, 4 y 5 del marco nacional de cualificaciones profesionales. Entre el tercer y el cuarto nivel, se concentran los perfiles de: especialista en diseño y elaboración de medios didácticos, formador de formadores, técnico y/o coordinador de formación, tutor de formación abierta y a distancia, formador-tutor de empresa, formador de formación no reglada, formador de formación profesional para el empleo, consultor de formación, agente de desarrollo, agente de igualdad de oportunidades, promotor para la igualdad de oportunidades, orientador laboral para la inserción.

Y en el nivel 4 y 5 se agrupan los perfiles: formador de formadores, consultor de formación, asesor de formación, responsable/coordinador de formación, tutor presencial, tutor a distancia, dinamizador de redes, tele formador, tutor de contenido, tutor metodológico, etc.

3.5 La formación inicial de los profesionales de la FPE

La diversidad que se mantiene en toda Europa en cuanto a la formación inicial de los profesionales de la FPE dificulta la obtención de un único referente. Tal vez se haya subestimado la magnitud del desafío (acuerdos post-Lisboa) de poner en marcha una de las piedras angulares de la reforma a nivel europeo, diseñar la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, el desarrollo profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la FPE. Y más teniendo en cuenta la antagónica realidad contextual de la FPE Europea, pues sólo Inglaterra, Irlanda, los países de la *Benelux* y Francia tienen el sistema de la CVET regulado; frente a países como Austria, República Checa, Finlandia, España, Estonia, Grecia, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Noruega, Suecia donde la FPE no está regulada, sin olvidar aquellos países del Sud-Este de Europa como Polonia, República Checa, países bálticos y Bulgaria donde la transición política y económica imposibilita dicho proceso (Tutschner & Kirpal, 2008, p.6).

Iniciar el proceso de regularización de la FPE en Europa, empieza por diseñar y exigir una formación inicial obligatoria para los profesionales de esta profesión. Cualquier oficio que carezca de la formación inicial, da lugar a una profesionalización disciplinar inadecuada. Por supuesto, este es el panorama de la FPE europea. Según la información proporcionada por la Comisión Europea (Comisión Europea, “Eurypedia”, 2013a) sobre los 28 países que conforman la Unión Europea, incluyendo a Islandia, Suiza y Noruega sólo Austria, Dinamarca, Francia, Hungría, Inglaterra, Italia, Malta, Luxemburgo, Rumania y Suiza exigen una formación andragógica (inicial, regulada y obligatoria) para los profesionales de la FPE. Mientras, países como Alemania, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal y República Checa buscan, en su mayoría, maestros de primaria, profesores de secundaria y/o formación profesional, profesionales con educación superior, o bien profesionales especialistas o expertos sobre una área de conocimiento con larga o media experiencia laboral. Seguidamente, presentamos una tabla sobre la tipología de profesionales que actualmente, en el contexto europeo, están ejerciendo en el campo de la FPE.

Tabla 12 La formación inicial de los profesionales de la FPE (París, et al., en prensa)

	¿La Formación inicial de los profesionales de la FPE?					
	Profesores de Primaria	Profesores de Secundaria y/o Formación Profesional	Profesionales con Estudios Universitarios en Educación (Psicología, Educación, Pedagogía, etc.)	Profesores especialistas en Andragogía	Profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento	Profesionales con larga o media experiencia profesional
Alemania	-	✓	✓	-	✓	✓
Austria	-	-	-	✓	-	✓
Bélgica	-	-	-	-	-	✓
Bulgaria	✓	✓	-	-	-	-
Chipre	✓	✓	✓	-	-	✓
Croacia	-	-	-	-	-	-
Dinamarca	-	-	-	✓	✓	-
Eslovaquia	-	✓	✓	-	✓	-
Eslovenia	✓	✓	-	-	-	-
España	-	✓	✓	-	✓	-
Estonia	-	-	✓	-	-	-
Finlandia	✓	✓	✓	-	-	-
Francia	-	-	-	✓	✓	✓
Grecia	-	-	✓	-	-	-
Holanda	No hay información					
Hungría	-	-	-	✓	-	-
Inglaterra	-	-	-	✓	✓	✓
Irlanda	✓	-	-	-	-	-
Islandia	-	-	-	-	-	-
Italia	-	✓	-	✓	-	✓
Letonia	No hay información					
Lituania	✓	-	-	-	-	-
Luxemburgo	-	✓	-	✓	✓	✓
Malta	-	-	-	✓	-	✓
Noruega	✓	✓	✓	-	-	-
Polonia	✓	✓	-	-	-	-
Portugal	-	-	✓	-	-	-
República Checa	-	-	✓	-	-	-
Rumania	-	-	-	✓	-	✓
Suecia	No hay información					
Suiza	-	-	-	✓	-	✓

Como se puede observar, existe una amplia gama de profesionales, concretamente seis, que pueden llegar a desarrollar el mismo ejercicio profesional. La divergencia entre profesionales (Profesores de Primaria, Profesores de Secundaria y/o Formación Profesional, Profesionales con Estudios Universitarios en Educación Psicología, Educación, Pedagogía, etc., Profesores especialistas en Andragogía, Profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento y Profesionales con larga o media experiencia profesionales) es notoria en todos los países de la UE y se alternan en función de los contextos (formales/educación y no formales/trabajo), de los campos o gremios y de las necesidades de formación de los destinatarios.

Se aprecia como en 8 países de los estados miembros utilizan profesores de primaria para implementar la FPE, 11 países demandan profesores de Secundaria y/o Formación Profesional, 10 países reclutan profesionales con Estudios Universitarios en Educación (Psicología, Educación, Pedagogía, etc.), otros 10 exigen profesores especialistas en Andragogía, 7 solicitan profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento y 11 priorizan profesionales con larga o media experiencia profesionales. No obstante, no se puede eludir que el 86% de los países utilizan entre dos y tres de las tipologías de profesionales mencionadas, a excepción de la República Checa, Portugal, Irlanda y Grecia que únicamente utilizan una tipología de profesionales para encargarse de la FPE.

Veamos ahora las particularidades de cada uno de los países. Empezaremos por aquellos estados miembros que exigen profesionales con formación andragógica:

- En **Austria** existe el Instituto Federal de Educación de Adultos “*Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BifEB)*”, el cual actúa como un centro de formación y capacitación para los profesionales de la educación de adultos a través de las diferentes sedes, universidades e instituciones que tiene en todo el país. Además, desde 2007 se creó “*Weiterbildungsakademie Österreich (AMB, FPE Academy)*” un centro de formación para aumentar y garantizar la cualificación y la calidad de los profesionales en educación de adultos. La Academia FPE (<http://www.wba.or.at/>) ofrece a las personas que trabajan en la educación de adultos (profesores, responsables de formación, consultores, etc.) la posibilidad de obtener un certificado de reconocimiento profesional (con un total de 60 créditos ECTS) para acreditar y reconocer competencias ya adquiridas en contextos formales, no-formales y/o

informalmente como profesionales de formación, y formarse en aquellas que presentan carencias en los centros acreditados.

- En **Dinamarca** para ejercer como profesional en la formación de adultos existen diferentes formaciones obligatorias que se ofrecen en los centros educativos/ pedagógicos de adultos de todo el país. En el caso de aquellos profesionales provenientes de disciplinas como la pedagogía, psicología, educación, etc. la formación se ejecuta en formato cursos de especialización.
- **Francia** dispone del dispositivo *GRETA-Formation Continue*, una organización creada en 1973 por un grupo de instituciones públicas francesas que pretendían regularizar a nivel nacional el sistema de la formación permanente y la educación de personas adultas. Esta institución recluta profesionales experimentados en los diferentes campos y disciplinas profesionales para formarles en *ingeniería pedagógica* a través de una formación de 18 semanas.
- **Hungría** exige un master profesionalizador sobre andrología, el cual permite a los profesionales adquirir las competencias, recursos y estrategias profesionales para establecer procesos formativos/ educativos con personas adultas.
- **Inglaterra**, en 2007 mediante el *Reglamento de cualificaciones del Personal Docente de Educación Postsecundaria*, estipuló que cualquier profesional que se dedicará a la educación de adultos, debía acreditar: a) una formación básica denominada "*Preparación para la enseñanza en el sector del aprendizaje permanente*" que es una licencia para todas aquellas persona que en su lugar de trabajo desarrollan tareas como enseñantes con independencia del puesto de trabajo; b) una Diplomatura en *Docencia en el sector del aprendizaje permanente* a un nivel 5 en el Marco Nacional de Cualificaciones (alto nivel); o c) un certificado en *Enseñanza en el Sector de Aprendizaje Permanente* a un nivel 3 o 4, en el Marco Nacional de Cualificaciones (nivel medio).
- En **Luxemburgo** se pueden encontrar diferentes perfiles que ejercen la formación profesional para el empleo: (a) Profesores de enseñanza secundaria, estos desarrollan

cursos de educación secundaria para personas adultas, está regulado por *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle*; (b) Formadores de adultos, con el fin de promover la profesionalización de los formadores en la educación de adultos en 2011 se estableció el *Règlement grand-ducal*. Este reglamento estipula que sólo podrán ejercer la profesión en Centros Nacionales de Formación Profesional Continua (CNFPC - Centro Nacional de Formación professionnelle continuar), Instituto Nacional de Lengua (INL - *Institut National des Langues*) y en la Escuela de Segunda Oportunidad (E2C - Escuela de la deuxième chance) aquellos profesionales que certifiquen una titulación acorde con al área de conocimiento que imparten, que demuestren que manejan dos de las tres lenguas oficiales del país y que superen con éxito el examen de ingreso tras un período de prueba de dos años, durante la cual adquieren experiencia en el trabajo y reciben una formación adicional en la pedagogía de adultos, se convertirán en formadores de adultos; (c) Profesores y formadores acreditados, el Ministerio de Educación de Luxemburgo (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle*) forma y acredita oficialmente en competencias pedagógicas y contenido a los profesionales de la formación.

- En **Malta** los profesionales que deseen trabajar en la educación de adultos deben poseer el Certificado de Formación del Profesorado, Diplomado en Educación de Adultos, Masters o cualquier calificación que acredite al profesional. También deben estar en posesión de una orden válida para trabajar como formadores o responsables de la formación permanente.
- En **Suiza** las personas que trabajan en la formación continua deben demostrar sus habilidades metodológicas y técnicas delante de la Federación Suiza para el Aprendizaje de Adultos (SVEB). La SVEB certifica que las instituciones educativas dedicadas a la educación de adultos y formación continua ofrecen formaciones de cualidad y corrobora que los profesionales tengan las competencias pertinentes para el desarrollo de dicha actividad. Cualquier persona que se dedique a la educación de adultos debe tener la titulación “Grado de formación para adultos” (*PET College*).
- Y finalmente en **Rumania** desde 2010 los profesionales de la formación para el empleo realizan programas de formación pedagógica específica que les capacita para la

realización de la formación profesional de adultos, y además deben acreditar la formación especializada adecuada al plan de estudios que implementaran.

Seguimos, con los países de la Unión Europea que exigen profesores de Primaria, profesores de Secundaria y/o Formación Profesional, profesionales con Estudios Universitarios en Educación, Psicología, Educación, Pedagogía, etc., profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento y/o profesionales con larga o media experiencia profesional.

- En **Alemania** de acuerdo con una resolución adoptada por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Kultusministerkonferenz* - KMK) en 1970, pueden ejercer como profesionales de la formación para adultos: (a) los profesionales con un título de educación superior y con una praxis en la profesión (*Fachschulabschluss*), y (b) profesionales con un título de formación profesional de varios años y una larga experiencia profesional.
- En **Bélgica**, los profesionales de la formación para adultos son personas con larga experiencia profesional y con conocimientos pedagógicos, aunque no hay formación específica.
- En **Bulgaria** la educación de adultos se lleva a cabo por los profesores y formadores con cualificación de "maestro".
- La Educación de Adultos en **Chipre** es impartida por profesores de primaria y secundaria o graduados universitarios desempleados inscritos en la "lista de espera" de la Comisión de Servicios Educativos para el ejercicio en las escuelas de primaria y secundaria. Aquellas formaciones de carácter más específico son impartidas por personas con conocimientos especializados en el campo correspondiente.
- En **Eslovaquia** los profesionales proceden de la enseñanza secundaria (10%), de instituciones de educación superior, o bien son especialistas o expertos sobre un área de conocimiento y tienen experiencia en formación (85% de los profesionales). En general, no existen disposiciones prescritas para la formación de los profesionales de la formación para el empleo.

- En **Eslovenia** la formación inicial del personal andragógico sigue las mismas reglas y regulaciones que los maestros de primaria y profesores de secundaria.
- **España**, en 2006, la Ley de Educación estableció que las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones públicas con competencias en el ámbito de la educación de adultos. Los profesionales que se determina que pueden ejercer son:
 - (a) Funcionarios de los diferentes cuerpos docentes no universitarios, de acuerdo con los niveles y programas educativos que se ofrecen (maestros, profesores técnicos de formación profesional, profesores de enseñanza secundaria y profesores de escuelas oficiales de idiomas); la Ley de educación también establece que las administraciones educativas deben proporcionar a los profesionales de la formación de adultos la capacitación necesaria para cumplir con las características de estos.
 - (b) Excepcionalmente, en el caso de los profesores de lenguas oficiales, los profesionales extranjeros que no posean el certificado requerido pueden ser contratados. También excepcionalmente, en el caso de la formación profesional de grado medio y avanzado, es posible contratar a profesionales sin el título exigido;
 - (c) Si la formación conduce a la obtención de un Certificado de Profesionalidad, los formadores deben cumplir con los requisitos establecidos en los Reales Decretos reguladores;
 - (d) Si la formación de adultos no está vinculado a la obtención de un Certificado de Profesionalidad, los formadores deben cumplir con los requisitos que se especifican en el programa de especialización de formación. Para ser proporcionada, la especialización debe aparecer en el archivo de Especialidades de Formación del Servicio Público de Empleo Estatal; y
 - (e) El profesional *freelance* que proporciona *formación a la carta* no relacionadas con la adjudicación de un Certificado de Profesionalidad deben cumplir con los requisitos establecidos por las empresas responsables de su gestión.
- En **Estonia**, el nivel de formación inicial de profesores y formadores que trabajan en el campo de la educación de adultos está determinado por el tipo de institución educativa donde trabaja la persona. En la educación formal, los formadores son licenciados universitarios/ graduados profesionales de cualquier área de conocimiento, en la educación no formal, esto no está regulado de ninguna manera.

- Los profesionales de la educación para adultos de **Finlandia** son los mismos que en la educación secundaria, básica y superior; y sus requisitos de calificación son los mismos.
- En **Grecia**, la mayoría de los formadores de adultos han completado sus estudios en educación, pedagogía, literatura, matemáticas, ciencias exactas, ciencias sociales, psicología, etc.
- **Irlanda** no tiene requisitos específicos para los profesionales de la educación de adultos. Los programas de formación para el empleo son implementados por cualificados profesores de primaria que en su mayoría tienen empleos a tiempo completo.
- Los profesionales de la formación de adultos de **Italia** son reclutados entre los maestros y profesores del sistema educativo nacional. También, pueden ejercer como formadores cualquier experto externo. Desde 2002 se han realizado investigaciones específicas orientadas a la certificación de todos los formadores italianos ofreciéndoles la posibilidad de demostrar que poseen tanto las competencias profesionales como la experiencia que se consideran esenciales en todo profesional cualificado. Esta certificación atañe a los perfiles: formador docente, planificador de formaciones, gestor de proyectos y director de centro o departamento de formación. Este proceso de certificación—denominado “Carta de valores y conducta de la AIF”—, persigue los siguientes objetivos: a) mejorar la calidad de la formación en Italia, que hasta la fecha se limitaba a la acreditación de sistemas y productos; b) proteger a los destinatarios de las acciones de formación (clientes y participantes/usuarios directos) de aquellos formadores que no satisfacen los niveles mínimos de calidad en lo que respecta a su especialización en el contenido tratado y su experiencia didáctica; c) definir formalmente modelos y perfiles profesionales que puedan ser reconocidos y evaluados; d) identificar y difundir criterios precisos de ética profesional que refrenden la visión ética de la profesión).
- En **Lituania**, los profesionales que trabajan en las instituciones de educación formal de adultos se forman de la misma manera que los profesores que trabajan en escuelas de educación general; y aquellos que prestan servicios no formales de educación de

adultos no están especialmente formados y su cualificación no está regulada a nivel estatal.

- En **Noruega**, no existen requisitos formales para la calificación de los profesionales en la educación de adultos. El 90% de ellos, son maestros de primaria y profesores de secundaria y educación superior. No obstante, las entidades públicas o privadas dedicadas a la gestión y formación de adultos son libres de establecer sus propios requisitos de calificación para los profesionales, incluso si reciben subvenciones estatales para los cursos formativos.
- **Polonia** no exige requisitos adicionales para los profesionales que trabajan en la formación de adultos en el sistema educativo. Estos están sujetos a los mismos requisitos de calificación que los maestros de primaria y secundaria.
- **Portugal** exige acreditar un certificado de postgrado en materia de educación.
- En la **República Checa** los profesionales que participan en la educación de adultos no necesitan ningún entrenamiento especial para enseñar, pues se incluyen como itinerarios de formación en los grados y postgrados de educación.

En síntesis, la formación inicial de los profesionales de la FPE en Europa es absolutamente divergente e irregular provocando diferencias notables, y difícilmente salvables, en la identidad profesional y el desempeño laboral de los profesionales. Estipular un perfil formativo específico y los requisitos de acceso a la profesión garantizaría la calidad en el ejercicio de la docencia y disminuiría la precariedad en el empleo y el intrusismo en la profesión (Mas y Tejada, 2013).

3.6 El desempeño/ desarrollo de los profesionales de la FPE

3.6.1 ¿Qué es el desempeño/ desarrollo profesional?

Para Tejada (2013, p.173) el desempeño o desarrollo profesional “es un proceso por el que los profesionales preparados alcanzan altos niveles de competencia profesional y en el extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera”. El mismo autor aporta que es un proceso de aprendizaje permanente donde confluye “...la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente y la autoformación de los profesionales,... a fin de fortalecer las competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción...” (Robalino, 2007, p.3 citado por Tejada, 2013, p.173).

3.6.2 El desempeño de los profesionales de la FPE

Siguiendo con lo expresado anteriormente, los países europeos incluyendo a España intentan instaurar patrones para para realzar la profesionalidad de los profesionales de la FPE. Por ello, se promueve la creación de estándares para su profesionalización y la cualificación con el fin de mejorar su desarrollo profesional, elevar su estatus y reconocimiento de la profesión de la formación y ofrecer mayor calidad en los sistemas de educación y formación.

Para Haasler (2012)

...los países donde el sector de la formación y la oferta siguen en gran medida sin estar regulados, el (bajo) estatus y la falta de reconocimiento de las competencias de los formadores son cuestiones de creciente preocupación. Es aquí donde solemos encontrar que un marco nacional de competencias o de cualificaciones para los profesionales de la formación y las enseñanzas profesionales se ve como una piedra miliar en el camino de mejorar la calidad de la formación y de las enseñanzas profesionales en el medio y largo plazo, a lo que hay que agregar su condición de instrumento importante para hacer más atrayente la profesión y reforzar las rutas que llevan a ella... (p.6).

Tejada (2013) añaden que

...muchos profesionales inician su actividad profesional con un déficit claro en el dominio de las competencias profesionales. Incluso, en ciertas ocasiones, los conocimientos de que disponen son demasiado parcelados y descontextualizados, aunque se presenten en forma de «recetas», o pretendidas habilidades, para intervenir en las situaciones de formación. Este fenómeno da pie a la precarización en el empleo y al intrusismo profesional. Queremos decir que la falta de un perfil formativo específico y de requisitos de acceso a la profesión hace, en muchas ocasiones, que los procesos de reclutamiento y selección no produzcan los resultados esperados y no puedan garantizar la calidad en el ejercicio de la docencia (p.174).

La cuestión del desarrollo profesional de los profesionales de la FPE sigue siendo un tema y objeto de preocupación en todos los países miembros:

- En el caso de los países mediterráneos se intenta desarrollar marcos nacionales de cualificación para la formación a lo largo de la vida (EQF).
- En países con un sistema de la FPE regulado y con un sistema dual de formación profesional siguen mejorando el desempeño profesional de sus profesionales de la formación con colegios y escuelas profesionalizadoras que combinan la formación formal y la no formal e informal.
- Otros países buscan realzar el desarrollo y el estatus profesional de los profesionales con certificaciones oficiales y homologadas de la experiencia.

Es indudable que cada país sigue su estrategia para mejorar el desarrollo profesional de sus profesionales de la FPE, pues los enfoques y las medidas dirigidas a ellos siguen presentando alta diversificación y muy escasa regulación.

Para consolidar el desarrollo profesional de los profesionales de la FPE se necesita de una formación reconocida y reglada por el Marco Europeo de Educación Superior como se estipula en los “Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado:

Todos los profesionales de la educación/formación deben ser graduados en instituciones de educación superior; pues deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buena destreza pedagógica, capacidades y competencias necesarias para

orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación. (Comisión Europea, 2005; citado por Tejada 2013, p.175).

La profesionalización que se persigue es la combinación de dos procesos distintos y complementarios: el de la profesionalidad y el del profesionalismo (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). Esta dimensión colectiva juega un rol esencial en la construcción de la identidad del futuro profesional.

Explicitar una formación inicial para estos profesionales contribuiría, en primer lugar, a la definición de la identidad profesional desde los perfiles profesionales asociados, así como su desempeño (funciones, actividades y competencias profesionales -específicas y transversales-); en segundo lugar, a concebir 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; en tercer lugar, prevendría y dificultaría el intrusismo profesional; en cuarto lugar, establecería garantías para una tarea profesional de calidad; y, por último, establecería niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes (Bulgarelli, 2009).

Reclamar una formación específica para los profesionales de la FPE, requiere a la vez extender prácticas educativas a profesionales basadas en la *andragogía*. La “*formación andragógica*” se encarga de la educación entre, para y por adultos (Brandt, 1998, p.48). Caraballo (2007) la define como:

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 (p.192-193).

El enfoque que proporciona la formación andragógica, puede suponer la mejora de la acción profesional de los agentes europeos implicados en la FPE, pues cada vez hay más

exigencias, fruto de las transformaciones estructurales sobre la profesionalización. La misión de los profesionales de la FPE es mucho más compleja que antaño porque: a) estos actúan en diferentes campos de formación relacionados con el mundo del trabajo - formación continua, formación ocupacional y formación profesional- (Navío, 2001, p.222); b) adquieren múltiples perfiles, tareas, funciones y competencias profesionales (Volmari, *et al.* 2009); c) requieren de mayores competencias transversales pues “...ante las necesidades derivadas de las nuevas formas de trabajo, el saber estar se impone al saber hacer...” (Fundación Tripartita para la formación para el empleo, 2003, p.32); y d) interactúan con grupos heterogéneos de personas procedentes de profesiones y disciplinas muy distintas, de formaciones iniciales diversas, y con concepciones de vida y de trabajo dispares (Jiménez, 1996, p.307).

Si queremos responder de forma satisfactoria y con calidad a las necesidades de la propia disciplina, y también, reconocer paralelamente su profesionalización, el factor determinante es la cualificación y la formación inicial de los profesionales. Cualquier avance en esta línea, dada la situación actual, es una mejora: No obstante, para esto sería conveniente que la formación inicial que venimos sugiriendo sea universitaria; porque se evitarían intrusiones profesionales.

Reivindicar la profesionalización de los profesionales de la FPE a través de una carrera o máster universitario atribuiría: a) **identidad profesional**, pues se identificarían diferentes perfiles profesionales acordes con los escenarios de trabajo y sus requerimientos; b) **reconocimiento** sobre el desempeño profesional, esta vertiente daría lógica al planteamiento competencial y a la integración de la teoría con la práctica profesional (Paquay, 2012); y c) **calidad** sobre las acciones profesionales implementadas; sin olvidar que esta formación inicial deberá complementarse de forma permanente con formación continua proveniente de diferentes contextos formales, no formales e informales.

3.6.3 Los profesionales de la FPE como mecanismo de calidad

Los países de la UE consideran a los profesionales de la FPE como un mecanismo de calidad de la formación continua. Para ello, estos profesionales tienen que poseer renovadas competencias metodológicas, así como el conocimiento más avanzados en su materia específica de acuerdo con los cambios del mercado de trabajo (Comisión Europea, 2005). No es de extrañar, que cada vez, más países utilicen el apoyo del Fondo Social Europeo para el desarrollo de sus profesionales de la FPE; este es el caso de Bélgica-Comunidad francesa, Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Austria, Polonia y Eslovaquia.

La necesidad de invertir en la formación inicial y continua de los profesionales de la FPE para garantizar la alta calidad en su actividad profesional, también, se subraya en la Declaración de Copenhague (Comisión Europea, 2002), el Tratado de Maastricht (Comisión Europea, 2004), el Comunicado de Helsinki (Comisión Europea, 2006c) y el Comunicado de Burdeos (Comisión Europea, 2008c).

Diferentes revisiones políticas e iniciativas idearon cinco puntos de acción para hacer frente a esta realidad:

- a) definir las funciones y actividades de los profesionales de la FPE para determinar los requisitos de formación;
- b) estipular los niveles de cualificación para la certificación y la acreditación;
- c) construir un sistema de capacitación inicial para los profesionales de la FPE;
- d) mejorar las condiciones de los profesionales de la FPE para retener al personal competente; y
- e) exigir formación pedagógica a los profesionales.

Las principales reformas para responder a estas iniciativas fueron (CEDEFOP, 2009):

- En Bélgica-Comunidad flamenca, la República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos y el Reino Unido configuraron un marco legislativo en relación a las competencias de los profesionales, la formación inicial y continua de éstos y los requisitos de cualificación exigidos.

- Países como Bulgaria, Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Noruega, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido crearon programas y planes nacionales para actualizar las competencias y cualificaciones de sus profesionales.
- Alemania e Italia financiaron proyectos innovadores para fomentar el desarrollo continuo de los profesionales
- En Dinamarca, un reciente acuerdo con los diferentes agentes sociales (empresas, sindicatos y gobierno) prevé una gran inversión económica para la creación de centros de formación para los profesionales de la CVET
- En Suecia, estos profesionales deben recibir su formación en universidades y centros de formación profesional
- Austria ha creado escuelas y academias de formación inicial para los profesionales de la formación para el empleo
- Por último, cabe destacar que el Reino Unido es el país que más programas estratégicos ha desarrollado para profesionalizar a sus formadores de CVET

Las legislaciones recientes confirman la tendencia a mejorar las cualificaciones requeridas para los profesionales de la formación continua. Para evitar la baja formación inicial y continua de los profesionales, algunos países de los estados miembros empiezan a exigir perfiles profesionales concretos y competencias específicas (Bulgaria, la República Checa, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Países Bajos y el Reino Unido). En Alemania y Francia el número de formadores en el campo de la CVET es muy alto debido a la modalidad formativa dual y de alternancia, esta circunstancia ha obligado a estos dos países a establecer bases de acreditación y validación para dichos profesionales.

Los responsables políticos están considerando cada vez más exigir requisitos de acceso y formación inicial a los profesionales de la FPE como estrategia para que estos puedan hacer frente a (Cort *et al.*, 2004):

- los nuevos mercados de trabajo, necesidades de las empresas, innovación en la tecnología y prácticas de trabajo;
- el cambio de paradigmas en la enseñanza y la formación que la reforma la FPE (centrándose en el alumno, aprendizaje y formación basada en competencias, nuevas formas de validación y evaluación del aprendizaje, etc.);

- la descentralización y una mayor autonomía de los profesionales de la FPE que implican nuevas tareas de gestión, trabajo en equipo y la creación de redes con socios externos;
- los nuevos roles profesionales (que facilitan el aprendizaje y proporcionan orientación);
- la demanda de mayor eficiencia, eficacia y garantía de calidad;
- el creciente papel de las TIC en la educación y, también, como herramienta de gestión;
- y la necesidad de proporcionar educación y formación a nuevos grupos objetivo dentro de la formación a lo largo de la vida.

Además de estas medidas, otras iniciativas/incentivos se están desarrollando para atraer y mantener a los profesionales cualificados, algunas son (CEDEFOP, 2009, p.100-105; Comisión Europea, 2007; Nielsen, 2007):

- nuevos procesos de profesionalización (Estonia, Alemania, Hungría, Suecia y el Reino Unido);
- incentivos económicos (Reino Unido e inversión financiera en general en el campo de la FPE);
- reformas salariales (Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Suecia y el Reino Unido);
- ofrecer procesos formativos para la acreditación y/o reconversión de los profesionales de la FPE (Bulgaria, República Checa, Eslovaquia y Suecia);
- enfoque dualista, el formador trabaja en la empresa donde forma (Bélgica-Flandes, Finlandia y el Reino Unido);
- redes y plataformas de Internet para proporcionar recursos y fomentar el intercambio de conocimientos;
- nuevas competencias profesionales: métodos pedagógicos interactivos y adaptados a las necesidades de los participantes, orientación y asesoramiento; evaluación de las competencias adquiridas, habilidades con las TIC y el *e-learning*
- contactos con empresas (Estonia, Irlanda, Hungría, Rumania, Finlandia y Suecia)

Esta opinión es compartida ampliamente por numerosas publicaciones:

Comisión Europea (2005):

Los maestros y formadores juegan un papel crucial en el apoyo a la experiencia de aprendizaje de los jóvenes y los estudiantes adultos. Ellos son actores clave en los sistemas educativos (p.1).

Consejo Europeo (2004):

El éxito de las reformas emprendidas depende directamente de la motivación y la calidad de la educación y la capacitación del personal. Los Estados miembros deberían, por tanto, ... poner en práctica medidas para la profesión docente / formador. Este incluye medidas para atraer a los mejores talentos a la profesión y para mantenerlas, incluso mediante condiciones laborales atractivas y una estructura de carrera adecuada y desarrollo profesional (p.24).

En los Estados Unidos de América, el mismo punto de vista se expresa en la 'Action Agenda for College and University Presidents'– To Touch the Future: Transforming the Way Teachers Are Taught:

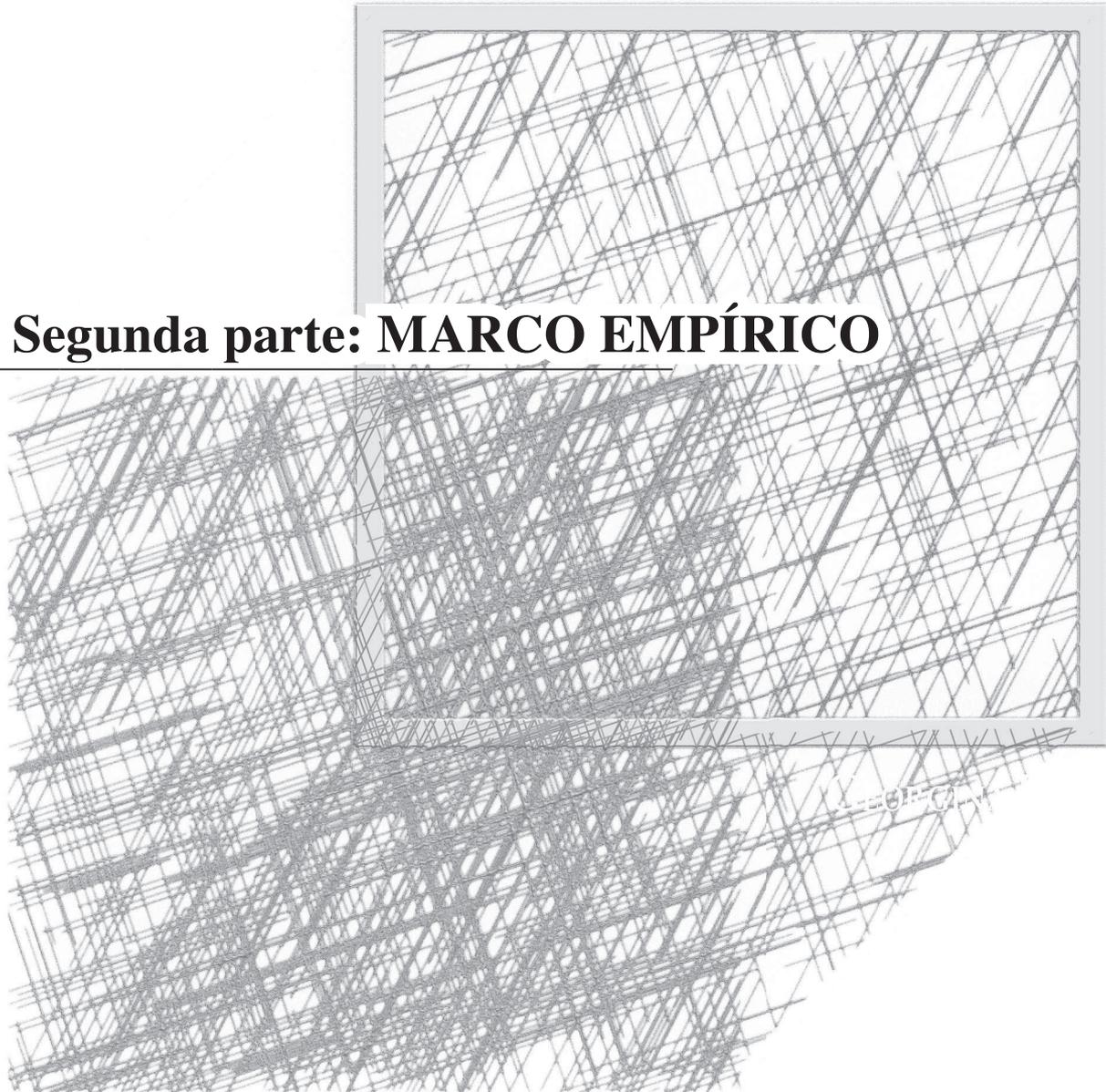
Sabemos por datos empíricos lo que nuestra intuición siempre nos ha dicho: Los profesores hacen la diferencia. Ahora sabemos que los profesores hacen la diferencia.... La evidencia... es clara y convincente: El único factor que es más poderoso que cualquier otro en la influencia ganancial del rendimiento estudiantil es la calidad del profesor (American Council on Education, 1999, p.5).

La última voz de apoyo a éste proviene de la Comisión Europea de Agosto de 2007:

La calidad de la enseñanza es un factor clave para determinar si la Unión Europea puede aumentar su competitividad en el mundo globalizado. Las investigaciones muestran que la calidad del profesorado se correlaciona significativa y positivamente con los resultados de los alumnos, y que es el aspecto más importante dentro de los centros de formación para explicar el desempeño del estudiante. (Comisión Europea, 2007, p.3).

El Comité de Sindicatos Europeos para Educación (European Trades Union Committee for Education) identificó las mismas áreas cruciales para la acción en su encuesta de 2006 (Thorslund & Jacobsen, 2006, p.2) y en el estudio Barber & Mourshed (2007), también, se aportan conclusiones semejantes.

Aunque existe un acuerdo general de que es necesario aumentar la calidad de los profesionales de la formación, hay menos acuerdo sobre las medidas que deben adoptarse para determinar la profesionalización, los perfiles y competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, etc



Segunda parte: MARCO EMPÍRICO

4 Metodología

En apartados anteriores se ha explicitado el marco general de la formación profesional para el empleo y se ha concretado sobre la profesionalización de los profesionales de la misma para justificar y entender la problemática que se plantea a fin de concretar los objetivos de investigación.

Cabe ahora, por tanto, plantear los componentes metodológicos integrantes en la investigación para conseguir la información deseada, el proceso y las fases del mismo, así como los instrumentos y herramientas utilizadas.

Seguidamente, se concretan las orientaciones metodológicas adoptadas y se justifica una investigación basada en un paradigma interpretativo y una metodología mixta.

Por último, se detallan los criterios de rigurosidad y credibilidad científica sobre los que se apoya la investigación.

4.1 Enfoque metodológico

Para alcanzar nuestros objetivos de investigación nos situamos en el **paradigma interpretativo** dirigido a descubrir y analizar lo que acontece, aportando datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para poder interpretar, comparar y plantear propuestas. Estos datos se obtienen de los contextos donde tienen lugar las diversas intervenciones y actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes, pero es el investigador quien establece el proceso de interpretación/análisis sobre la realidad estudiada.

En el paradigma interpretativo la realidad obedece a las condiciones contextuales y su finalidad es interpretar los fenómenos sucedidos en ella, siempre teniendo en cuenta que el sujeto es el instrumento de investigación por antonomasia, que el proceso de análisis de los datos es inductivo, que los resultados son negociados con los mismos sujetos, y que la interpretación es ideográfica (González Monteagudo, 2001).

El enfoque interpretativo nos permitirá una mayor flexibilidad para abordar el tema de estudio, un mejor análisis de los entornos y contextos y sobre todo un análisis de las opiniones e ideas de los diferentes expertos participantes, pues nos aproximamos a una realidad estudiada a través de la mirada experta de diferentes especialistas.

La presente investigación necesita de la complementariedad de perspectivas, métodos y técnicas, de ahí que se haya optado por una **metodología mixta** (o también denominada como multimétodos, métodos mixtos o triangulación metodológica según Creswell, 2008) porque busca un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y así comprenderlo integralmente.

Para Hernández, Fernández & Baptista (2003, p.21) los modelos metodológicos mixtos representan “el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan y combinan en todo el proceso de investigación”.

Driessnack, Sousa & Costa (2007, p.3) apuntan “que los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis”. Johnson & Onwuegbuzie (2004, p.17) definen “el método mixto como un estudio donde el investigador mezcla y/o combina técnicas de

investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”.

Desde la visión de Di Silvestre (s.f., p.71) la combinación metodológica abre una nueva forma de entender la ciencia, pues “se ha ido posicionando en la actualidad como una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas”. Campbell & Fiske (1959) citados en Cowman (1993) son conocidos en la literatura como los primeros que aplicaron en 1959 la triangulación en investigación, entendiéndola como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Para Cowman (1993), la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Morse (1991) comprende la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos, normalmente cuantitativos y cualitativos, para direccionar una investigación.

Dentro de la categoría de triangulación metodológica o metodología mixta se distinguen dos tipologías: la triangulación intramétodos y la triangulación intermétodos (Olsen, 2004).

En la triangulación intramétodos se utilizan múltiples variedades de un mismo método para recopilar e interpretar datos (ejemplo: pretest-test-posttest), es decir verificar la consistencia interna y la fiabilidad. Mientras que la triangulación intermétodos estudia un fenómeno mediante la utilización de diferentes métodos cuantitativos y cualitativos (ejemplo: entrevistas y cuestionarios), por lo tanto mide el grado de validez de los datos. A su vez la triangulación intermétodos puede ser simultánea o secuencial. En la triangulación intermétodos simultánea se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo y la interacción entre métodos es limitada. En el caso opuesto encontramos la triangulación intermétodos secuencial donde los resultados de un método son esenciales para iniciar el siguiente método. Si un método cuantitativo precede a la utilización de un método cualitativo, entonces hablamos de un proceso deductivo. Si por el contrario, un método cualitativo precede a la utilización de un método cuantitativo el proceso de investigación es inductivo.

En el caso de nuestra investigación nos ubicamos en una **triangulación intermétodos secuencial** donde interviene el **método Delphi** con dos rondas de aplicación sucesivas. En la primera ronda se pasa un **cuestionario abierto o guía de preguntas** (*método*

cualitativo), y en la segunda ronda se aplica un **cuestionario cerrado** (*método cuantitativo*) desarrollado con los resultados obtenidos anteriormente. Como en este caso la aplicación de un método cualitativo precede a la utilización de un método cuantitativo podemos afirmar que el proceso de investigación de nuestro estudio es inductivo.

El Método Delphi enmarcado dentro de los métodos de expertos se utiliza para obtener la opinión consensuada de un grupo de personas, consideradas expertos, en relación con un determinado objetivo de investigación (Landeta, 1999; Linstone & Turoff, 1975; Ruiz Olabuénaga & Ispizna, 1989). Este método pretende seleccionar un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, anónimas, con el objetivo de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes. Por lo tanto, la capacidad de predicción del Delphi se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos. Es decir, el método Delphi procede por medio de la interrogación a expertos con la ayuda de diferentes instrumentos y técnicas sucesivas, a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos.

La utilización de este método ha sido probada anteriormente en otros estudios e investigaciones del campo de la formación profesional para el empleo (CEDEFOP, 2013; Tutschner & Kirpal, 2008; Shapiro *et al.*, 2011, p.11), y el motivo de su aplicación es la escasa información disponible sobre el área de conocimiento, la necesidad de beneficiarse de los juicios subjetivos sobre las bases colectivas, los bajos costes económicos y de tiempo que supone dicho proceso, y la heterogeneidad de participantes que proporciona (Cabero, 2014).

Según Irigon & Vargas (2002, p.80) los métodos de panel de expertos son adecuados para la identificación de estándares y modelos competenciales se acostumbra a realizar estudios a cargo de grupos, expertos y especialista del campo de estudio.

Entre las ventajas y características del método Delphi podemos destacar las siguientes (Pulido Fernández, 2005, p.391):

- elimina la influencia que puedan tener distintos individuos en la interacción personal, permitiendo integrar de manera sistemática las opiniones de un grupo;

- está libre de los posibles sesgos y desventajas que las reuniones grupales;
- reduce la presión del grupo y asegura que todas las opiniones están representadas en la respuesta final;
- resuelve los problemas asociados a las discusión abierta en grupo -presión, efecto de la opinión mayoritaria, etc.;
- no precisa la constitución formal del grupo, lo que incide en una mayor rapidez, economicidad y que puedan participar expertos de lugares físicamente alejados;
- la respuesta escrita de los expertos obliga a reflexionar y pensar en toda la complejidad del problema;
- la conducta del grupo es proactiva, puesto que los que responden no pueden reaccionar ante las ideas expresadas por otros;
- el error de predicción de un conjunto de expertos en un tema es siempre menor que la media de las opiniones individuales de las personas que lo integran, pues se aprovechan las ventajas del trabajo en grupo y del trabajo individual;
- es la base de un procedimiento bien definido y estructurado que puede ser definido cuantitativamente;
- las ventajas de su aplicación vienen explicadas por la posibilidad que ofrece de recoger distintas experiencias, tanto a nivel sectorial como a nivel público, empresarial y educacional.

Como recoge Cabero (2014, p.119) el método Delphi ha ido evolucionando desde su creación, encontrándonos en la actualidad, diferentes formas de aplicación y puesta en funcionamiento. En la versión original del Método Delphi se realizan tres o más rondas, en la denominada “Delphi modificada” solo se realizan dos rondas porque el Delphi llevado a un extremo puede considerarse una tarea larga y costosa para ambas partes (investigador y expertos), porque, además, en cada ronda resulta más difícil mantener un número significativo de expertos y porque la consolidación de los acuerdos es la misma. El trabajo que presentamos aplicará el método Delphi modificado a través de dos rondas repetidas de preguntas.

4.2 Diseño de la investigación

La metodología propuesta se organiza en las siguientes fases:

- Fase 1: Primera Ronda Delphi

En esta primera ronda se consulta a expertos de referencia sobre la Formación Profesional para el Empleo en el estado español y otros países sobre los objetivos de investigación planteados mediante un cuestionario abierto o guía de preguntas. Tras la aplicación y la categorización de los resultados han emergido unos primeros perfiles competenciales a partir de los que se configura un nuevo cuestionario cerrado.

- Fase 2: Segunda Ronda Delphi

Para establecer acuerdo y consenso sobre los resultados emergentes de la primera ronda se contacta de nuevo con los expertos del campo con el fin de pasarles el nuevo cuestionario cerrado, y tras el análisis estadístico de los datos y su interpretación se consolida un marco de perfiles y competencias de los profesionales de la FPE, así como se determinan retos y propuestas de mejora.

Esquema del Enfoque y el Diseño Metodológico

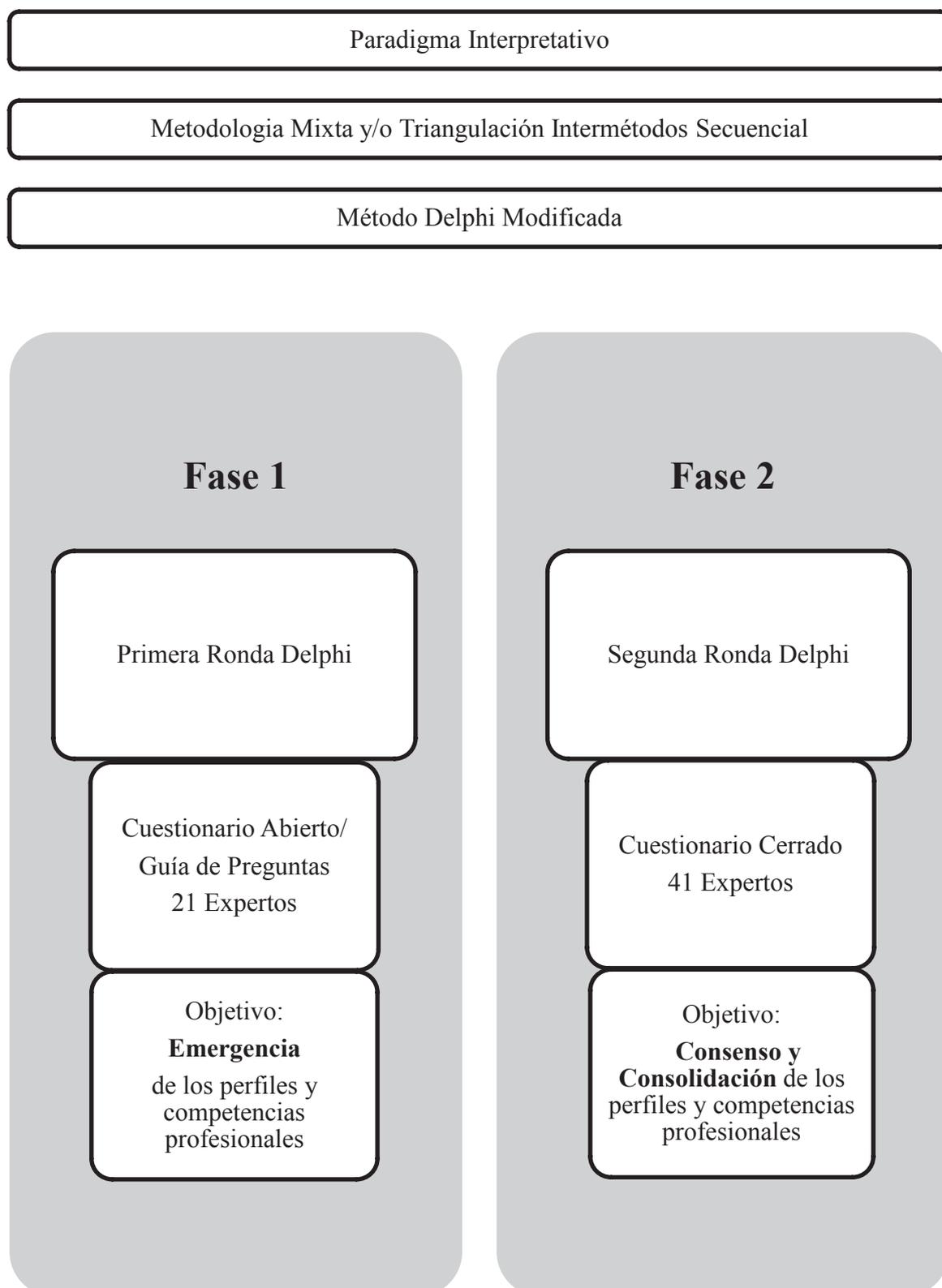


Figura 14 Esquema del enfoque y el diseño metodológico

4.2.1 Fase 1: Primera Ronda Delphi

4.2.1.1 Los expertos participantes

Los expertos constituyen la parte más importante del método ya que sobre ellos “se constituirán los outputs de la técnica” (Landeta, 1999, p.54). Se entiende por experto en predicción, la persona con un amplio conocimiento sobre la materia estudiada y cuyas predicciones sobre hipótesis revelan un historial de aciertos elevado (Helmer & Rescher, 1959). Landeta (1999, p.57) dice que “es aquel individuo cuya situación y recursos personales le posibilitan contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi”.

La selección de expertos es una etapa fundamental en el método Delphi. Las dos principales decisiones a tomar en la selección de expertos son: definir quién se va a considerar experto y cuál será el tamaño de la muestra, es decir, cuántos expertos integrarán el grupo de trabajo.

Con respecto al número de expertos idóneo, podemos decir que no existe un acuerdo al respecto; Malla & Zabala (1978) lo sitúan entre 15-20, León & Montero (2003) entre 10-30, Gordon (1994) entre 15-35, Landeta entre 7-30, y Skulmoski *et al.* (2007) entre 10-15. Respecto a quién se ha de considerar experto, la literatura (Landeta, 1999, p.55-59; Ortega, 2008, p.36) coinciden en que debe haber criterios:

- **Nivel de conocimientos sobre el área** en cuestión medido por el tiempo de experiencia en el campo, publicaciones, prestigio, etc.,
- **La capacidad de eficacia predictiva** medida a partir del grado de fiabilidad relativa de sus estimaciones anteriores, es decir calcular la frecuencia de estimaciones/valoraciones predictivas realizadas en estudios anteriores y el nivel de aciertos en su confrontación con la realidad. Este punto es muy difícil de aplicar según los especialistas en Delphi, pues es costoso conocer el nivel de eficacia predictiva de cada experto en una materia en la que probablemente no se haya realizado previsiones anteriores.
- **Tipología de los expertos**, se pueden encontrar tres tipos de expertos, *los especialistas "tipo A"* son aquellos que atesoran conocimiento, experiencia,

capacidad predictiva y objetividad; *los afectados "tipo B"* no se distinguen por tener conocimientos superiores sobre el objeto de estudio, sino porque tienen alguna implicación directa en el campo, es decir son los colectivos activos; y por último, *los facilitadores "tipo C"* son individuos que clarifican, sintetizan, organizan, etc. y no pertenecen a ninguna de las categorías anteriores.

- **Objetividad versus subjetividad de los expertos**, la composición del grupo de expertos delimitará el nivel de objetividad/subjetividad del método y de sus resultados. Según Needham & De Loe (1990) el método y sus resultados serán más próximos a la objetividad si los expertos del Delphi son especialistas, mientras que si la muestra de expertos se completa en su mayoría de expertos facilitadores o afectados el nivel de objetividad desciende.
- **Nivel de motivación** que presentan los expertos hacia la participación, hay que fidelizar a los expertos para que complementen todo el proceso que demanda la metodología Delphi.

Para nuestro estudio, finalmente se ha consultado 62 expertos (*tamaño idóneo de acuerdo a la literatura de la técnica*) en el campo de la formación para el empleo de *tipo A y B*.

- Expertos especialistas "*tipo A*" enmarcados en la administración pública, se incluye en este grupo a académicos, investigadores y representantes del gobierno.
- Expertos afectados "*tipo B*" enmarcados en organizaciones empresariales, sindicales y formativas, se incluye en este grupo a profesionales de formación para el empleo de los sindicatos, patronales, consorcios, cámaras de comercio, ayuntamientos, empresas privadas y públicas, PIMEC, multinacionales y centros públicos y privados de formación profesional, continua y ocupacional.

En esta investigación se ha priorizado los expertos tipo A para garantizar el nivel de objetividad.

La selección de los expertos se realizó partiendo de la clasificación de sectores efectuada en la siguiente tabla.

Tabla 13 Selección de los Expertos

Expertos por sectores sociales		
Profesionales de las Administraciones Públicas competentes en materia de formación profesional para el empleo.	-Universidades - Institutos de Formación Profesional	-Representantes del gobierno
Profesionales de las Organizaciones empresariales y sindicales , y otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y desempleados.	-Sindicatos -Patronales -Consortios	-Académicos e investigadores
Profesionales de las empresas que desarrollen acciones formativas para sus trabajadores o para desempleados	-Empresas privadas y públicas	-Responsables de formación y formadores de las organizaciones sindicales
Profesionales de los Centros Integrados de Formación Profesional , de titularidad privada, y los demás centros o entidades de formación, públicos o privados, acreditados por las administraciones competentes para impartir formación dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad.	- Centros de Formación Profesional	- Responsables de formación y formadores de las organizaciones empresariales
Profesionales de los centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad , siempre que se hallen inscritos en el Registro que establezca la administración competente.	- Centros de formación (académicas, escuelas privadas de formación, etc.)	-Profesionales de la formación para el empleo

4.2.1.2 Confección y validación del cuestionario abierto/guía abierta de preguntas

Para el diseño del cuestionario de la primera ronda Delphi se formularon preguntas abiertas y claras para obtener respuestas que facilitaran la interpretación y el procesamiento de las mismas. Las preguntas Delphi o cuestionario abierto Delphi, al igual que cualquier otro instrumento de recogida reflejan sesgos subjetivos de los diseñadores, para ello se recurre a su validación y a la aplicación *pretests* del cuestionario con terceros ajenos al grupo coordinador.

En el proceso de validación del primer cuestionario Delphi contamos con 10 validadores de entre 40 y 70 años, de los cuales 6 son mujeres y 4 hombres; el 89% son

profesores/doctores de universidades españolas y les acompaña una experiencia profesional en el campo de la metodología y de la formación para el empleo de entre 15 y 44 años. Se les envió un correo electrónico con una carta personalizada en la cual se les explicaba el objetivo del estudio y se les solicitaba su colaboración en el proceso de validación del cuestionario abierto/ guía de preguntas (*en el anexo 1 se recoge el modelo de dicha carta y del cuestionario a validar*).

Dicha validación consistía en que todos los validadores asignara a cada una de las preguntas del cuestionario un ítem cuantitativo según los criterios de univocidad, pertenencia e importancia.

Definición de los criterios:

- **Univocidad:** Precisión lingüística de la pregunta para su comprensión. (Escala de valoración dicotómica -si/no-)
- **Pertinencia:** Adecuación, idoneidad y relación de la pregunta con el objeto de evaluación. (Escala de valoración dicotómica -si/no-)
- **Importancia:** Trascendencia y peso específico que adquiere la pregunta con el objeto de estudio.(Escala de valoración de 1 a 4 -1: nada importante, 2: poco importante, 3: bastante importante, 4: muy importante-).

Tras la aplicación de la validación se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 14 Resultados de la Validación del Cuestionario Abierto Delphi (Primera Ronda)

En los próximos 5-10 años...	Univocidad		Pertinencia		Importancia			
	Si	No	Si	No	1	2	3	4
1. ¿Qué perfiles profesionales encontraremos dentro del campo de la formación para el empleo?	8	2	10	0	0	0	3	7
2. ¿Cuáles serán las funciones y actividades profesionales que se atribuirán a estos perfiles profesionales?	8	2	10	0	0	0	0	10
3. ¿Qué competencias específicas deberán tener los profesionales de la formación para el empleo?	10	0	10	0	0	0	1	9
4. ¿Qué competencias transversales deberán tener los profesionales de la formación para el empleo?	10	0	10	0	0	1	1	8
5. Los cambios que se están propiciando en las organizaciones ¿cómo afectarán en la determinación de estos perfiles profesionales (en sus funciones, actividades profesionales, competencias, etc.)?	3	7	7	3	3	1	4	2
6. ¿El conjunto de estas competencias variará en función de los perfiles profesionales del campo de la formación profesional para el empleo?	3	7	6	4	3	1	2	4
7. ¿Cuáles serán los aspectos cruciales en que deberían formarse los profesionales de la formación para el empleo?	8	2	10	0	0	0	0	10
8. ¿Qué posibilidades y limitaciones prevé que presentará el profesional del campo de la formación para el empleo?	4	6	8	2	2	2	2	4
9. ¿Cómo se podría mantener actualizada la formación de los profesionales de la formación para el empleo?	10	0	10	0	0	0	1	9
10. ¿Qué estrategias, sistemas de formación, entre otros serán efectivos en los próximos años?	7	3	10	0	0	0	2	8

El análisis de los datos obtenidos se desarrolla a través de los siguientes niveles de confianza, que permiten determinar si se mantiene, mejora o se elimina las preguntas del cuestionario abierto Delphi (primera ronda).

Tabla 15 Niveles de Confianza

Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
$\geq 2/3$	$\geq 2/3$	$\bar{X}+S \geq 3,7$	Mantener
$< 2/3$	$\geq 2/3$	$\bar{X}+S \geq 3,7$	Mejorar
$\geq 2/3$	$\geq 2/3$	$\bar{X}+S < 3,7$	Mejorar
$\geq 2/3$	$< 2/3$	$\bar{X}+S \geq 3,7$	Eliminar
$< 2/3$	$< 2/3$	$\bar{X}+S < 3,7$	Eliminar

Tabla 16 Resultados de la Validación del Cuestionario Delphi

Preguntas	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
1	80%	100%	3,7	Mantener
2	80%	100%	4	Mantener
3	100%	100%	3,9	Mantener
4	100%	100%	3,7	Mantener
5	30%	70%	2,5	Mejorar
6	30%	60%	2,7	Eliminar
7	80%	100%	4	Mantener
8	40%	80%	2,8	Mejorar
9	100%	100%	3,9	Mantener
10	70%	100%	3,8	Mantener

Escrutados los datos se deduce que el 68% de los participantes han considerado unívocas, pertinentes e importantes las preguntas 1, 2, 3, 4, 7, 9 y 10, por lo tanto estas se mantienen en nuestra parrilla de cuestiones. Mientras que las preguntas 5 y 8 deben ser mejoradas, porque aunque son consideradas pertinentes; no cumplen con el criterio de univocidad e importancia. La pregunta 6 será eliminada porque los validadores ni la consideran pertinente, ni tampoco unívoca e importante.

En cuanto a los datos cualitativos recogidos (*consultar anexo A en el cd*) son destacables las siguientes aportaciones: los validadores consideran oportuno modificar algunos párrafos de las preguntas para facilitar el entendimiento al destinatario, piden que se acompañe de ejemplos las preguntas más complejas, demandan un glosario para poder responder en la misma línea terminológica que pregunta el investigador, y por último sugieren fragmentar aquellas preguntas en las que se pueda recabar mucha información.

Una vez implementada la validación se ejecutó una *prueba piloto* del cuestionario abierto/guía de preguntas a dos investigadores ajenos al estudio. Y finalmente, obtuvimos el cuestionario Delphi para aplicar en la primera ronda (*consultar Cuestionario Primera Ronda Delphi: anexo 2*).

4.2.1.3 *Contacto con los expertos*

El medio de comunicación empleado para tomar un primer contacto con los expertos fue el correo electrónico. Mediante este se les facilitó información sobre el objeto de estudio, la naturaleza de la metodología, la tipología de expertos, el proceso temporal y su duración aproximada, el uso de la información recibida y los beneficios que se conseguirán con su participación.

Para garantizar una muestra suficiente, extendimos la invitación a 35 expertos, de los cuales finalmente participaron en esta primera ronda 21.

4.2.2 *Fase 2: Segunda Ronda Delphi*

La Segunda Ronda Delphi persigue tres objetivos:

- En primer lugar, elaborar un segundo cuestionario cerrado, estructurado, sistematizado y jerárquico en base a las aportaciones cualitativas de la primera ronda Delphi (*consultar cuestionario cerrado Segunda Ronda Delphi: Anexo 4*).
- En segundo lugar, seleccionar una muestra suficiente. En esta ocasión contamos con los 21 expertos de la ronda anterior y ampliamos la invitación hasta 61 participantes. La implicación definitiva de los expertos en esta segunda ronda fue de 41. Los criterios de selección de la muestra fueron los mismos que en la primera ronda.
- En tercer lugar, solicitar a los mismos expertos y a otros de nuevos su valoración sobre las propuestas/respuestas proporcionadas por los expertos de la primera ronda, teniendo en cuenta los criterios de pertenencia e importancia y valorándolos en una escala de valoración de 1 (nada pertinente/importante) a 4 (muy pertinente/importante).
- Y por último, recoger los comentarios cualitativos y adicionales que los expertos pudieron realizar en las diferentes preguntas.

El medio de comunicación empleado en esta segunda ocasión fue el correo electrónico. Mediante este se les facilitó información sobre el objeto de estudio, la naturaleza de la metodología, la tipología de expertos, el proceso temporal y su duración aproximada, el uso de la información recibida y los beneficios que se conseguirán con su participación.

4.3 Criterios de rigor y credibilidad científica

Hablar de credibilidad científica significa aludir al rigor metodológico mediante el cual se diseña y se desarrolla un estudio científico; y como consecuencia se obtiene veracidad en los resultados conseguidos. En esta tesis nos apoyamos en los criterios de rigor metodológico cualitativos fundamentados por la credibilidad, la transferencia, la consistencia y la confirmabilidad (Guba, 1981 citado en Gimeno y Pérez-Gomez, 1983, p.104).

Pérez Serrano (1994, p.90) presenta detallados los criterios y procedimientos que fundamentan el rigor científico en los datos obtenidos a través de la investigación cualitativa.

Tabla 17 Criterios de Rigurosidad Científica. Adaptado de Pérez Serrano (1994, p.90)

Criterios de Rigor	Definición de los Criterios de Rigor	Criterios de Procedimiento
Valor de verdad: Credibilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación - Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad o sujetos investigados 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación persistente - Encuesta - Triangulación - Comprobaciones con los participantes (grupos de discusión)
Aplicabilidad: Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> - Grado en que puede aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestreo teórico - Descripción exhaustiva. - Recogida de abundantes datos
Consistencia: Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición y réplica de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones minuciosas - Técnicas de análisis de datos - Delimitación del contexto - Pistas de revisión - Métodos solapados
Neutralidad: Confirmación.	<ul style="list-style-type: none"> - Garantía de que los descubrimientos de una investigación no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones de baja inferencia - Recogida mecánica de datos - Triangulación - Reflexión

En el marco del presente trabajo el rigor científico se garantiza de la siguiente manera. El **estudio es creíble** porque los resultados derivados de la triangulación metodológica ofrecen una interpretación coherente con los estudios y las investigaciones precedentes

(Paul, 1996); y porque se incorporan diferentes instrumentos como la guía de preguntas (cualitativo) y el cuestionario cerrado (cuantitativo) que permite obtener y contrastar la información que se obtiene a partir de diferentes instrumentos.

Para comprobar que los resultados no son consecuencia de la utilización de un método en particular utilizamos la triangulación metodológica intermétodos, combinado métodos cuantitativos y cualitativos, garantizando, así, **el grado de transferencia** de los datos (Rodríguez, 2005). Además, la recogida abundante de datos y una exhaustiva descripción de la información permite, también, la transferibilidad.

El presente trabajo responde al criterio de **consistencia o dependencia de la investigación** porque los resultados obtenidos en las sucesivas rondas del método Delphi se han replicado; y porque los datos encontrados emergen de instrumentos validados (véase, por ejemplo, la validación por jueces realizada del cuestionario de la primera ronda Delphi).

Y finalmente, se certifica la **objetividad o confirmación de los hallazgos científicos** porque, por un lado, se ha controlado la capacidad predictiva, la pericia y/o conocimiento sobre la FPE (ver en el apartado de resultados y discusión) y la tipología de experto; y por otro lado, se ha verificado que la aplicación de los diferentes métodos (*método Delphi, cuestionario cerrado, cuestionario abierto y/o guía de preguntas*) sea confidencial y autónoma reduciendo la presión del grupo y asegurando que todas las opiniones estén representadas y recogidas de manera sistemática y sin sesgos.

5 Resultados y discusión

El análisis e interpretación de los resultados de la fase empírica queda organizado de la siguiente manera:

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos de la primera ronda del Método Delphi (*cuestionario abierto o guía de preguntas*). En ésta encontramos una presentación de la caracterización de los expertos, el cálculo de la experticia en el campo de la FPE y las respuestas facilitadas por los expertos en torno a las dimensiones estudiadas:

- (a) Perfiles profesionales de la Formación Profesional para el Empleo,
- (b) Funciones y actividades profesionales de los diferentes perfiles profesionales,
- (c) Competencias específicas y transversales,
- (d) Afectaciones causadas por las transformaciones estructurales del contexto que sufrirán los profesionales de la FPE,
- (e) Necesidades formativas de los profesionales de la FPE,
- (f) Limitaciones y potencialidades de los profesionales de la FPE,
- (g) Propuestas para mantener actualizada la formación de los profesionales de la FPE, y
- (h) Sistemas de formación para mantener actualizados a los profesionales de la FPE.

La información sobre cada dimensión se expone de la siguiente manera: se detallan las aportaciones formuladas por los expertos a partir de categorías y subcategorías, y se argumentan aquellas de mayor significatividad y relevancia.

Y en segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos de la segunda ronda (*cuestionario cerrado*). En ésta encontramos una presentación del perfil de los expertos y se muestra la ratificación de los resultados obtenidos en la primera ronda. Los resultados presentados a partir de las valoraciones de los expertos siguen un análisis estadístico descriptivo e inferencial.

5.1 Resultados y análisis de la primera ronda Delphi

Seguidamente, se presenta la caracterización de los expertos participantes en esta primera fase, la evaluación de su pericia y motivación, así como las respuestas facilitadas por los expertos en torno a las dimensiones y categorías de estudio.

5.1.1 Caracterización de los expertos

Se seleccionaron inicialmente **45 expertos** para participar la Primera Ronda Delphi, de los cuales **21 aceptaron participar** en la investigación. El 70% de la muestra es masculina frente a un 30% de expertas.

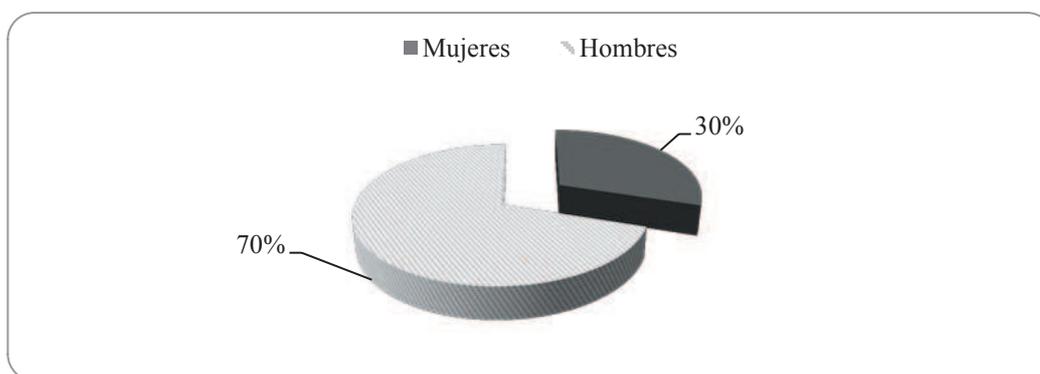


Gráfico 2 Sexo de los Participantes en la Primera Ronda Delphi

La **edad** media de los expertos es de 50 años. El 28% de los expertos tienen entre 30 y 40 años, el 14% entre 40 y 50 años, el 29% entre 50 y 60 años y finalmente el 29% su edad está comprendida entre los 60 y 70 años.

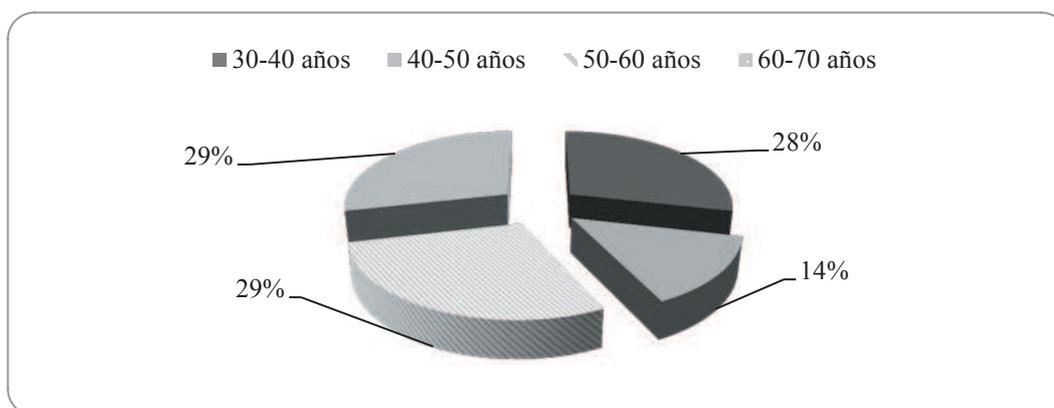


Gráfico 3 Edad de los participantes

La **nacionalidad** de los expertos es del 90% de españoles frente a un 5% de expertos europeos y otro 5% de expertos internacionales.

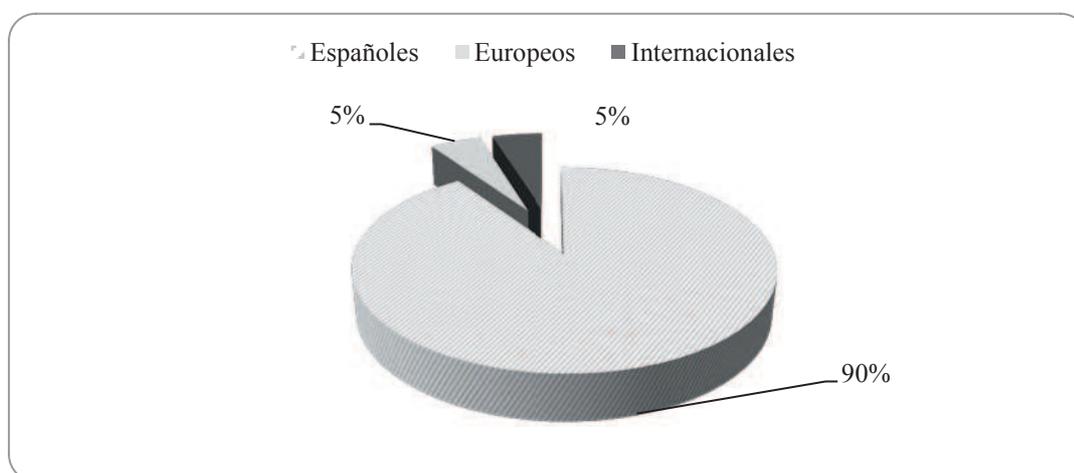


Gráfico 4 Nacionalidad de los participantes

En relación con la **formación académica** se observa un perfil bastante homogéneo, todos son profesionales con educación superior, concretamente el 62% son doctores y el 38% son licenciados y/o máster.

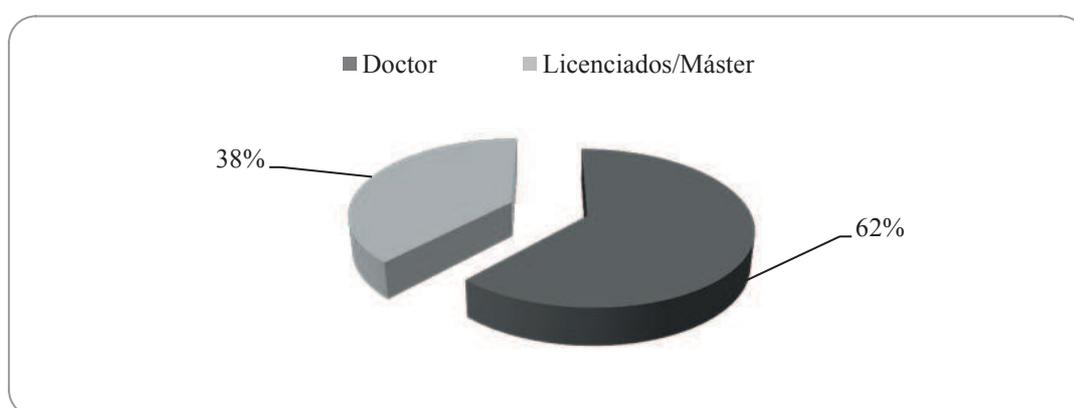


Gráfico 5 Formación Académica de los participantes

Los expertos proceden de diferentes **Instituciones y Organizaciones laborales:**

Tabla 18 Procedencia Institucional de los Expertos

1.Administración: Organismos gestores de la Formación para el Empleo	3
2.Universidad: Académicos, investigadores y representantes del gobierno	12
3.Empresas: PIMEC, Multinacionales, empresas privadas y públicas	4
4.Centros o entidades privadas de formación Profesional para el Empleo	4

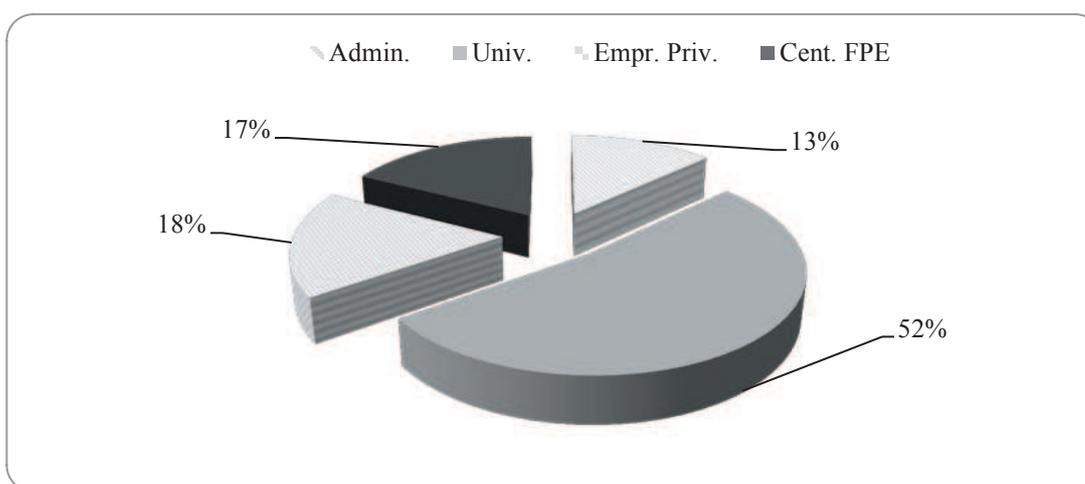


Gráfico 6 Organizaciones a las que pertenecen los participantes

La **experiencia profesional** de los expertos presenta una media de 24 años. El 62% de los expertos acumulan una experiencia profesional en el campo de la Formación Profesional para el Empleo superior a 20 años, frente a un 38% que presentan una experiencia inferior a los 20 años.



Gráfico 7 Experiencia profesional de los participantes