

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**DIMENSIONES Y VARIABLES DE LAS POLÍTICAS Y
MODELOS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Valentín Gonzalo Muñoz

Bajo la dirección del Doctor:

Antonio Monclús Estella

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-2341-1

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**Facultad de Educación. Centro de Formación
del Profesorado**

Dpto. de didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**DIMENSIONES Y VARIABLES DE LAS
POLÍTICAS Y MODELOS DE
FORMACIÓN PARA EL EMPLEO**

DIRECTOR: CAT. DR. ANTONIO MONCLÚS ESTELLA

DOCTORANDO: VALENTÍN GONZALO MUÑOZ

MADRID: 2001

**A MI MADRE POR APOYARME SIEMPRE Y A MI AMIGO Y MAESTRO
ANTONIO MONCLÚS POR SER EL FARO QUE ME ILUMINA**

ÍNDICE

ÍNDICE

INDICE

I. CAPÍTULO PRELIMINAR	2
I.1. Introducción	13
II. CAPÍTULO PRIMERO: LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA.....	32
II.1. La formación para el empleo en el marco evolutivo de la educación de adultos.....	33
II.1.1. Fundamentación de la formación para el empleo como un campo de la educación de adultos.....	36
II.1.2. Las aportaciones de las Conferencias Internacionales de educación de adultos a la formación para el empleo.....	39
II.1.3. Perspectivas Psicodidácticas y Sociales del Adulto.....	49
II.1.3.1. Contexto Socio-Económico-Político y Cultural en el aprendizaje del adulto.	52
II.1.4. Características condicionantes de la personalidad adulta.	55

II.2. El significado de la educación a lo largo de toda la vida: La aportación de la UNESCO.....	59
III. CAPÍTULO SEGUNDO: LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO, O “APRENDER A HACER” UN PILAR DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA.....	67
III.1. La interrelación entre educación y trabajo.....	68
III.2. La Formación para el empleo desde la perspectiva Internacional.....	80
IV. CAPÍTULO TERCERO: LA EDUCACIÓN PARA EL EMPLEO. UN CRITERIO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN.....	91
IV.1. Aspectos Organizativos y Metodológicos de la Formación para el Empleo.....	102
IV.2. La evaluación de programas de formación para el empleo.....	110
IV.3. El Formador en la Formación para el Empleo.....	117
V. CAPÍTULO CUARTO: ANALISIS CRONOLÓGICO DE LA NORMATIVA LEGAL RELATIVA A LA FORMACION PROFESIONAL EN ESPAÑA.....	126

V.1. Análisis de la Formación Profesional	
Inicial o Reglada:	131
V.1.1. Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo. Ley del 70.....	138
V.1.2. Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.....	143
V.1.3. R.D. 676/93, de 7 de mayo de 1993. Directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas.....	149
V.2. Análisis de la Formación Profesional Ocupacional.....	156
V.2.1. R. D. 631/93, de 3 de mayo de 1993, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.....	165
V.2.2. Orden Ministerial de 13 de abril de 1994, por la que se dictan normas de desarrollo del R.D. 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan F.I.P.....	171
V.2.3. Orden Ministerial de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial	

<p>y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.....</p>	172
<p>V.2.4. R.D. 795/95, de 19 de mayo 1995, por el que se establecen las directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional.....</p>	177
<p>V.3. Análisis de la Formación Profesional Continua.....</p>	184
<p>V.3.1. I Acuerdo Nacional de Formación Continua, de 16 de diciembre de 1992.</p>	192
<p>V.3.2. I Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 22 de diciembre de 1992.....</p>	199
<p>V.3.3. II Acuerdo de Formación Continua de 19 de diciembre de 1996, publicado por resolución de 14 de enero de 1997 de la Dirección General de Trabajo y Migraciones.....</p>	202
<p>V.3.4. II Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 19 de diciembre de 1996.....</p>	206
<p>V.3.5. III Acuerdo de Formación Continua, con vigencia del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2004.....</p>	210

V.3.6. III Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, con vigencia del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2004.....	215
--	-----

**V.4. Integración de los Sistemas
de Formación Profesional:.....219**

V.4.1. Acuerdo Económico y Social(AES), de 12 de octubre de 1984.....	223
--	-----

V.4.2. LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.....	228
---	-----

V.4.3. Programa Nacional de Formación Profesional, Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de Marzo de 1993.....	231
---	-----

V.4.4. Acuerdo del Consejo de Ministros, de 18 de Febrero de 1994, por el que se crea la Unidad Interministerial de las Cualificaciones Profesionales.	245
--	-----

V.4.5. Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional. (19 de diciembre de 1996).....	247
---	-----

V.4.6. Ley 19/97, de 9 de junio de 1997, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.....	255
V.4.7. R.D.1684/1997 de 7 de noviembre 1997, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional.....	257
V.4.8. R.D. 777/98, de 30 de abril de 1998, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo.....	260
V.4.9. R.D. 375, de 5 de marzo de 1999, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones.....	268
V.4.10. II Programa Nacional de Formación Profesional. Vigencia 1999-2002.....	274

VI. CAPÍTULO QUINTO: NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN Y CAPACITACION. EL SISTEMA DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES. UNA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (El modelo de acreditación y certificación de cualificaciones profesionales y competencias de los trabajadores).....	314
VI.1. Análisis de los conceptos más importantes del modelo de cualificación profesional basado en competencias.....	323
VI.1.1.Análisis del concepto de competencia.....	323
VI.1.2.Análisis del concepto de cualificación	333
VI.1.3.Diagnóstico y desarrollo de las competencias claves.....	337
VI.1.4.El método de identificación de competencias.....	339
VI. 2 . El modelo de acreditación y certificación de cualificaciones profesionales y competencias.....	345
VI.3 . Experiencias Internacionales de acreditación y certificación de cualificaciones y competencias.....	356
VI.3.1.El modelo Español.....	358

VI.3.2.El Sistema de Evaluación y Certificación en Alemania.....	366
VI.3.3.El Sistema Anglosajón.....	368
VI.3.4.El Sistema Francés.....	373
VI.3.5.El Sistema Portugués.....	380
VI.3.6.El Sistema Neozelandés.....	384
VI.4. Los sistemas de gestión de calidad. ISO 9000, un sistema para certificar la calidad de la formación y de la competencia laboral.....	389
VI.4.1.Las Normas ISO 9000 en el sector de la enseñanza y de la formación.....	392
VI. 4.2 Un ejemplo práctico de cómo conseguir una certificación de la norma ISO 9000. La obtención de FORCEM del Certificado de Calidad de acuerdo con la Norma internacional UNE-EN-ISO- 9002.	403
VII. CONCLUSIONES.....	406

CAPÍTULO PRELIMINAR
CAPÍTULO PRELIMINAR

I CAPÍTULO PRELIMINAR

I.1 INTRODUCCIÓN

Partimos de la tesis de que las Políticas de Formación para el Empleo en España tienen una considerable carencia, en sus propuestas, de contenidos pedagógicos y particularmente didácticos, organizativos, etc.

Reivindicamos la necesidad de contemplar a la formación para el empleo no sólo desde una perspectiva política, económica, sociológica, empresarial, sindical, etc., sino también educativa, para lo cual creemos que es necesario dotar a la formación para el empleo de contenido educativo. Es decir, tiene que formar parte de un proyecto global de educación a lo largo de toda la vida.

Para fundamentar esta afirmación definiremos lo que entendemos por contenidos educativos en las Políticas y Programas, analizando una serie de indicadores que consideramos esenciales en la realización de cualquier acción educativa, para posteriormente, contrastarlos con la **Normativa Legal** más importante de los últimos años en materia de formación para el empleo.

Para paliar esta carencia hemos considerado necesario enmarcar a la formación para el empleo dentro de un proceso educativo más amplio como es el de la educación permanente y esta a su vez, siguiendo las últimas recomendaciones internacionales, (**UNESCO, OIT, OEI, UE**, etc.)

en un concepto de educación a lo largo de toda la vida, que supere antiguas concepciones restringidas del concepto de educación.

Desde esta perspectiva, la formación para el empleo toma una nueva dimensión, la evolución del mercado de trabajo hace que ya no sea suficiente formar para una tarea material definida, como podían ser el manejo de una máquina o en la fabricación de un objeto determinado. Actualmente se exige un dominio de diferentes dimensiones cognitivas, la formación debe de tener como objetivo el desarrollo de la persona en el máximo de facetas posibles (económica, social y política), con el fin de adquirir un desarrollo integral del ser humano y una participación sociocultural independiente.

Nuestra propuesta, fundamentalmente está dirigida a analizar y perfilar las principales **líneas de actuación** que serían necesarias llevar a cabo, para conseguir la suficiente y necesaria carga educativa en estas Políticas y Programas de formación para el empleo.

Estas líneas de actuación, desde **un punto de vista pedagógico**, van dirigidas en **dos sentidos**, uno de **carácter organizativo**, es decir hacia el desarrollo de políticas educativas (legislación, voluntad política, asignación de recursos, etc.) y el otro de **carácter didáctico**, dirigido hacia la intervención educativa propiamente dicha de especialistas en los procesos formativos (el diseño, la planificación, la metodología, los contenidos, la evaluación de programas, la formación del profesional docente, etc.).

a) Desarrollo de políticas educativa sobre formación profesional:

En lo que se refiere al **análisis legislativo de la normativa legal** relacionada con la formación para el empleo, ha sido nuestra intención, realizar un análisis cronológico de la normativa legal, a nuestro juicio más importante, existente en España sobre Formación Profesional. Este recorrido abarca desde **1970** en que se aprobó la **Ley General de Educación**, pasando por el **R.D. 375, de 5 de marzo de 1999**, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones, hasta llegar a los **III Acuerdos de Formación Continua** vigentes hasta el 31 de diciembre de **2004**.

Nuestro objetivo es doble, por un lado conocer a fondo como ha ido evolucionando la formación para el empleo en España, y por otro, saber con exactitud cuales han sido las diferentes líneas de actuación, recomendaciones, objetivos, etc. de los diferentes Gobiernos en el último cuarto de Siglo.

Debido a la confusión conceptual existente entre formación continua, ocupacional y reglada, hemos clasificado esta normativa en cuatro apartados, los tres primeros corresponden a cada uno de los subsistemas en que está dividida la Formación Profesional en España (Formación Reglada, Formación Ocupacional y Formación Continua) y el cuarto apartado corresponde a toda la normativa relacionada, de alguna manera, con la integración de estos tres subsistemas.

Con relación al análisis de la **Formación Profesional Inicial o Reglada** analizamos los siguientes documentos:

- Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo. Ley del 70.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo. Directrices Generales sobre los Títulos y las Correspondientes Enseñanzas Mínimas de Formación Profesional.

En el análisis de la formación profesional inicial o reglada consideramos necesario comenzar por la **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1970**, también conocida como **Ley Villar Palasí**, por el Ministro que la impulsó, esta Ley significó un cambio radical en la política educativa española, siempre con relación a la anterior legislación y teniendo en cuenta que España se encontraba inmersa en una dictadura, aun así, supuso un auténtico cambio en todo el sistema educativo español y, en concreto, en la Formación Profesional que es el tema que nos ocupa, ya que por primera vez se intentó sistematizar las enseñanzas técnico profesionales.

La principal novedad, como hemos señalado, es que por primera vez se contempla desde esta Ley, desarrollada a partir del **Decreto 707/1976 de 5 de Marzo**, a la Formación Profesional como un nivel integrado en el sistema educativo. Estos estudios comprendían 3 etapas:

1. Formación Profesional de Primer Grado (2 cursos de los 14 a 16 años). Se obtiene el título de Técnico Auxiliar.
2. Formación Profesional de segundo Grado (2 ó 3 cursos). Se obtiene el título de Técnico Especialista.
3. Formación Profesional de Tercer Grado, no llegó a implantarse.

La Formación Profesional tuvo un doble objetivo, por un lado recuperar los déficit educativos de una gran parte de los alumnos, que no habían conseguido el Graduado Escolar y por otro la de proporcionar una profesión que permitiese a los alumnos integrarse en el mundo laboral.

Este intento de recuperar a los alumnos que no habían obtenido un mínimo de titulación (se podía acceder a la formación profesional solamente con el Certificado de Escolaridad certificado que simplemente decía que el alumno había permanecido una serie de años en el sistema educativo aunque sin superar unos mínimos) provocó, en muchos casos, que los alumnos no tuvieran una buena formación de base, ocasionando altas tasas de fracaso escolar (con un abandono superior al 50%) y un bajo nivel académico en la mayoría de los casos.

Esta situación, junto con otras causas como el excesivo contenido teórico de las programaciones o el escaso contacto con el entorno laboral (constantes cambios en el sistema productivo y en el mercado de trabajo), llevó a la Formación Profesional a una baja calidad y a una cierta mala imagen que aún hoy en día conserva.

En la década de los 80, se realizaron diferentes reformas experimentales, como la **Formación Profesional Experimental**, que convivió con la Ley del 70. En esta FP Experimental, aparecen diferentes innovaciones desarrolladas posteriormente en la **LOGSE**.

En **1990** aparece la **Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, con la necesidad urgente de cambiar completamente la Formación Profesional Reglada.

La **LOGSE** intenta dar respuesta a los principales problemas que planteó la **Ley General de Educación de 1970** e intenta situar a la educación española al mismo nivel que los países de su entorno. Así, se marca como uno de los objetivos fundamentales conseguir que los alumnos tengan una buena formación de base, apareciendo la **Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)**, lo que provocó que la enseñanza obligatoria se extendiese hasta los **16 años**.

En esta **ESO** se incluye la **Formación Profesional de Base**, que aportará elementos de formación tecnológica a todos los alumnos del sistema educativo y no sólo a los que realizaban la formación profesional, como ocurría anteriormente. Con la inserción de la **FP de Base** en la **ESO** se pretendió conseguir, además de elevar la formación de base, un mayor contacto de los alumnos con la Formación Profesional.

En segundo lugar, se implantó una **Formación Profesional Específica** que se organizó en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, exigiéndose las titulaciones de graduado en Educación Secundaria y de Bachiller para el acceso a la Formación Profesional Específica de grado medio y superior respectivamente.

La Formación Profesional Específica se estructura en módulos y obliga a realizar **prácticas en centros de trabajo**. Esta estructura modular permite adaptarse al entorno socioeconómico del lugar en donde se realizan los estudios, consiguiendo dar respuesta a los cambios derivados de la evolución tecnológica, y adaptándose a las competencias profesionales demandadas por la sociedad.

En nuestra opinión, este es el elemento clave de la reforma, es decir, **conseguir un sistema de Formación Profesional que de**

respuesta al mundo productivo diseñando las enseñanzas profesionales con referencia a las necesidades de cualificación del sistema productivo.

Otro documento legislativo que analizamos dentro de este apartado dedicado a la formación profesional inicial o reglada es el **Real Decreto 676** que establece las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional, lo que permite establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones con la formación profesional ocupacional y con la práctica laboral.

Con respecto al análisis de la **Formación Profesional Ocupacional** analizamos los documentos legislativos especificados:

- R. D. 631/93, de 3 de mayo de 1993, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.
- Orden Ministerial de 13 de abril de 1994, por la que se Dictan normas de desarrollo del R.D. 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan F.I.P.
- Orden Ministerial de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.
- R.D. 795/95, de 19 de mayo 1995, por el que se establecen las directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y

los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional.

- R.D. 256/98 Desarrollo del Plan de F.I.P. que Integra Nuevas homologaciones, certificados de profesionalidad, yacimientos de empleo.

La **Formación Profesional Ocupacional**, en general, se refiere a la formación destinada fundamentalmente a la reinserción profesional de aquellas personas en situación de desempleo, aunque tradicionalmente la Formación Ocupacional se dirigía tanto a los trabajadores en activo como a los desempleados.

La Formación Profesional Ocupacional, fue gestionada por los distintos Ministerios de Trabajo o Ministerios de Seguridad Social, dependiendo de las diferentes nomenclaturas que recibiese este, hasta que en **1978** se creó el **Instituto Nacional de Empleo (INEM)**, haciéndose desde entonces responsable de este tipo de formación. Actualmente, son las diferentes Comunidades Autónomas las que la gestionan, a medida que asumen las competencias en esta materia.

A partir de **1985**, se desarrolla el **Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP)**, modificándose y adaptándose anualmente. Con estas modificaciones se pretendía adaptar este **Plan** a los constantes cambios experimentados por la sociedad. El último Plan FIP está regulado en el **Real Decreto 631/1993 de 3 de Mayo** y desarrollado por la **Orden Ministerial 13 de abril de 1994**.

Además del **Plan FIP**, se pusieron en marcha otros programas como los **Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio**. Estos

Programas empezaron en **1985** bajo la dirección del INEM como un intento de fomentar el empleo juvenil mediante la formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional.

Por último, en **1995**, aparece el **Real Decreto 797/1995** por el que se establecen las directrices sobre los **Certificados de Profesionalidad** y los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional. Este Real Decreto es fundamental para el desarrollo, no tan sólo de la formación ocupacional, sino de la formación profesional en España ya que pretendía establecer un mecanismo capaz de unificar y garantizar una FP Ocupacional de calidad, que pudiese conseguir un **sistema de correspondencias y convalidaciones** entre los diferentes subsistemas de la Formación Profesional y la experiencia laboral.

Posteriormente el **INEM**, puso en marcha la elaboración del **Repertorio de Certificados de Profesionalidad**, con un Real Decreto Marco y con los Decretos Complementarios que desarrollan cada uno de los Certificados de Profesionalidad.

El objetivo fue que el **Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad**, elaborado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, se coordinase con el **Catálogo de Títulos Profesionales** del Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones.

En el análisis de la **Formación Profesional Continua** se han resumido los siguientes documentos legislativos:

- I Acuerdo Nacional de Formación Continua, de 16 de diciembre de 1992.

- Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 22 de diciembre de 1992.
- II Acuerdo de Formación Continua de 19 de diciembre de 1996, publicado por resolución de 14 de enero de 1997 de la Dirección General de Trabajo y Migraciones.
- II Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 19 de diciembre de 1996.
- III Acuerdo de Formación Continua, con vigencia del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2004.
- III Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, con vigencia del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2004.

Hasta la década de los 80 en España, se podría decir que la Formación Profesional de los trabajadores, posteriormente llamada Formación Continua era prácticamente inexistente. No fue hasta la firma del **Acuerdo Económico y Social (AES)**, el **12 de octubre de 1984** cuando se empiezan a desarrollar diferentes iniciativas para intentar paliar la deficiente situación en la que se encontraba la Formación Profesional.

Una de las medidas que adopta este **AES** es la creación del **Consejo General de la Formación Profesional**, que será el órgano que articule toda la reforma de la Formación Profesional en España.

Si el **AES** fue el primer paso que se dio para la reforma de la Formación Profesional Continua, la auténtica revolución vino de manos

del **I Acuerdo Nacional de Formación Continua**, firmado el 16 de diciembre de 1992 entre las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas (CEOE, CEPYME, CCOO, UGT, posteriormente se uniría el sindicato Gallego CIG).

Este Acuerdo Bipartito, se completó a su vez con otro Tripartito entre los **Agentes Sociales y el Gobierno** el 22 de diciembre de **1992**.

Estos Acuerdos además de aportar recursos económicos, han resultado fundamentales para mejorar el mercado de trabajo, así como para aumentar la competitividad, la calidad y la cualificación profesional de los trabajadores. Los Acuerdos se basan en la **concertación social** y en la **toma de responsabilidad** de los agentes sociales, en su propia formación. A partir de la firma de estos Acuerdos, la formación de los trabajadores pasa a ser un elemento esencial para conseguir una formación profesional de calidad que responda a las exigencias planteadas por el mercado laboral.

En **1997** se firma el **II Acuerdo Nacional de Formación Continua**, muy similar al primero pero con algunas modificaciones como la ampliación a nuevos colectivos, la aparición de nuevos órganos de gestión, la modificación en el número de trabajadores que podrán presentar Planes de Empresa (100 ó más trabajadores, en el anterior Acuerdo eran 200 ó más), la posibilidad de presentar Planes de Formación intersectoriales, o la posibilidad de poder financiarse con cargo a este Acuerdo aquellas Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación que contribuyan a la detección de necesidades formativas en los distintos ámbitos, a la elaboración de herramientas y/o metodologías aplicables a los Planes de Formación, a la

difusión de la Formación Continua, y todas aquellas otras que mejoren la eficacia del Sistema de Formación Continua.

Seguidamente se firmó el **II Acuerdo Tripartito** encargado fundamentalmente de establecer la estructura y financiación del subsistema de formación continua.

Por último el **19 de diciembre de 2000** las organizaciones sindicales (UGT, CCOO y CIG) y las empresariales (CEOE, CEPYME) firmaron los **III Acuerdos Bipartitos de Formación Continua**, asimismo se firmó con el Gobierno el **III Acuerdo Tripartito**, ambos con vigencia desde el 1 de enero de 2001 hasta el **31 de diciembre de 2004**.

Con estos nuevos **Acuerdos** se incorpora a la Administración a una nueva **Fundación Tripartita para la formación en el Empleo**, el objetivo es agilizar y simplificar la gestión de las iniciativas formativas y así poder conseguir una mayor transparencia. Otra de las características es el modelo de financiación, más flexible que el anterior, permitiendo una mejor adaptación al mercado laboral.

Finalmente hemos considerado importante analizar la **Integración de los Sistemas de Formación Profesional**, trabajando con los siguientes documentos legislativos:

- Acuerdo Económico y Social (AES), de 12 de octubre de 1984.

- LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.

- Programa Nacional de Formación Profesional, Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de Marzo de 1993.
- Acuerdo del Consejo de Ministros, de 18 de Febrero de 1994, por el que se crea la Unidad Interministerial de las Cualificaciones Profesionales.
- Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional. (19 de diciembre de 1996).
- Ley 19/97, de 9 de junio de 1997, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional
- R.D.1684/1997 de 7 de noviembre 1997, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional.
- R.D. 777/98, de 30 de abril de 1998, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo.
- R.D. 375, de 5 de marzo de 1999, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones.
- II Programa Nacional de Formación Profesional. Vigencia 1999-2002.

Fue a principios de los años ochenta cuando se comprendió que uno de los primeros pasos que se deberían dar, para mejorar la situación

de la formación profesional, sería coordinar e integrar los diferentes subsistemas de formación profesional. En esta línea de trabajo, como hemos señalado anteriormente, se realiza en **1984** el **Acuerdo Económico y Social**.

El **AES** trata el tema de la formación profesional en el **Capítulo 6** titulado “**Contratación Laboral y Formación Profesional**”. En concreto, en el **artículo 16** titulado “**Formación Profesional**”. Este **AES** fue el primer documento que refleja de una forma amplia e integradora la Formación Profesional en España.

En este **AES** las partes firmantes (gobierno, CEOE, CEPYME Y UGT) llegan a la conclusión de que la principal causa de la deficiente situación del mercado de trabajo en España deriva del alejamiento de la Formación Profesional respecto de las necesidades auténticas de mano de obra.

Este problema es debido, a nuestro juicio, a la insuficiente coordinación de las acciones emprendidas en torno a la formación profesional, con frecuencia las escasas iniciativas en materia de formación se solapaban e incluso se contradecían.

Los firmantes del Acuerdo consideraron, que para solucionar este problema era imprescindible una adecuada conexión entre la Formación Profesional y los nuevos requerimientos del mercado de trabajo. Para ello proponen poner en marcha estudios de carácter prospectivo sobre las necesidades formativas, coordinar las competencias administrativas, iniciar las transferencias a las Comunidades Autónomas y realizar una eficaz distribución y aplicación de los recursos económicos.

Con la creación del **Consejo General de la Formación Profesional** que se autoriza por **Ley 1/86 de 17 de enero**, se dio un gran impulso a la reforma, siendo este mismo organismo quien aprobó el **Programa Nacional de Formación Profesional** el 3 de febrero de 1993.

El **Consejo General de la Formación Profesional** intenta unificar las políticas de formación profesional, contando con la participación de representantes del gobierno, organizaciones sindicales y organizaciones empresariales y elabora el **Programa Nacional de Formación Profesional**.

El **I Programa Nacional de Formación Profesional** fue aprobado en **1993** y al igual que el **Segundo** aprobado en **1998**, tiene como principal objetivo actuar de instrumento de planificación global de la Formación Profesional. El objetivo era coordinar e integrar las diferentes modalidades y colectivos de Formación Profesional. Asimismo, se recogían los objetivos y medidas dirigidas a reorientar y potenciar la Formación Profesional.

Pero fue sin duda en el **II Programa Nacional de Formación Profesional**, aprobado en **1998**, cuando se dan los pasos definitivos para intentar conseguir una Formación Profesional de calidad.

Podríamos decir que a partir de la aprobación del **I Programa Nacional de Formación Profesional** casi todas las actuaciones han ido dirigidas hacia la integración y la coordinación de los tres subsistemas, y hacia una nueva Formación Profesional basada en competencias. En este sentido se crearon la Unidad Interministerial para **las Cualificaciones Profesionales**, el **Sistema Nacional de Cualificaciones (SNCP)**, los

Certificados de Profesionalidad, el Instituto Nacional de las Cualificaciones etc.

Posteriormente, en el **R.D. 777/1998** se regularía la posibilidad de convalidación entre módulos profesionales y módulos formativos incluidos los Certificados de Profesionalidad.

b) Intervención educativa de especialistas en procesos formativos relacionados con la formación para el empleo:

En cuanto a la **intervención educativa**, propiamente dicha, de especialistas en los procesos formativos, partimos de la necesidad de acercarnos a la formación para el empleo desde la **complejidad**, como señala **Monclús (1995) y (2000)**, sería inútil si pretendiésemos hacer frente a los retos que plantea este tipo de formación simplemente con un curso de actualización o con unas jornadas de reciclaje.

Desde esta tesis, intentaremos en un primer lugar situar a la formación para el empleo en el marco evolutivo de la educación de adultos, pasando por la educación permanente para concluir en un concepto globalizador de educación a lo largo de toda la vida.

Una vez analizado al adulto desde diferentes perspectivas (psicodidácticas, sociales, etc.), y de analizar el concepto de educación a lo largo de toda la vida, desde una perspectiva internacional, situaremos a la formación para el empleo como **“un Pilar”** fundamental de esta educación a lo largo de toda la vida. **Delors (1997)**.

La formación debe estar estrechamente vinculada a la educación (desarrollo personal, adquisición de nuevas capacidades, incorporación al

mundo de la cultura, transformación de la realidad, etc.) y en todo proceso formativo debería aparecer la figura de un experto que planificase, que diseñase, que evaluase y sobre todo que se preocupase por conseguir que esa formación fuese realmente educativa, **Gairín (2000)**.

Si no queremos tener una visión reducida de la formación para el empleo, centrándonos casi exclusivamente en la consecución de aptitudes, destrezas o capacidades, debemos tener en cuenta otros aspectos educativos esenciales, tales como las actitudes, los procedimientos, la transformación, la realización personal, el espíritu crítico, etc.

Por ello hemos creído necesario analizar y proponer algunos aspectos, de orden didáctico y organizativo de la formación, desde un punto de vista pedagógico como por ejemplo:

- Los **contenidos** de los módulos formativos;
- la **planificación de las acciones formativas**;
- los **procesos de enseñanza aprendizaje**;
- la **evaluación** de los programas de formación para el empleo;
- **el formador en la formación para el empleo**.

Asimismo, hemos creído conveniente presentar un modelo de formación para el empleo, cuya principal característica fuese **la adaptabilidad y la flexibilidad**. Estas características, que requiere un mundo con tantos matices como es el de la formación para el empleo, son, precisamente, una de las principales características del **Sistema de Cualificaciones Profesionales** y fundamentalmente del modelo basado

en competencias (reconocimiento y acreditación de los conocimientos y/o competencia de los trabajadores) **Mertens (1998)**.

Este **Sistema de Cualificaciones** puede ayudar a resolver algunos de los problemas más destacados con los que se encuentran los actuales sistemas de formación, como son:

- La mejora de la competitividad necesaria para hacer frente a un mercado cada vez más global.
- La falta de calidad de los sistemas de educación-formación y empleo.
- La necesidad de contar con un sistema que promueva, desarrolle y legitime tanto la movilidad geográfica como la movilidad profesional
- La necesidad de adoptar un sistema que de una rápida respuesta a los cambios constantes en los contenidos del trabajo y de las profesiones.

Por otra parte, hemos elegido este modelo, de formación o cualificación profesional basado en competencias, porque en los últimos años ha puesto de acuerdo a la mayoría de los expertos de todo el mundo, **Rial, (1997), Mertens (1998), Anta (1998), Bertrand (1998), Kirsch (2000), Monclús (2000), Rueda (2000), OIT (2000), OEI (2000)**, etc., en la conveniencia de utilizarlo en los diferentes sistemas formativos.

Para ello hemos recogido algunas experiencias internacionales sobre la acreditación y certificación de cualificaciones y competencias. Estas han sido:

- **El Modelo Español**
- **El Sistema de Evaluación y Certificación en Alemania**
- **El Sistema Anglosajón**
- **El Sistema Francés**
- **El Sistema Portugués**
- **El Sistema Neozelandés**

Entendemos que no se puede diseñar un **Sistema de Cualificaciones** sin plantearse un **Sistema de Evaluación de la Calidad** integrado. El reconocimiento de la competencia certificada como el proceso formativo debe realizarse por organizaciones que se preocupen por la calidad. Este sistema de evaluación de la calidad se está realizando por diferentes medios. Hemos analizado algunos como el llevado a cabo por el **Organismo Neozelandés de Cualificaciones Profesionales, Brent (2000)** pero fundamentalmente nos centramos en Europa e Iberoamérica, donde la certificación se está convirtiendo en un mecanismo de garantía de la calidad, utilizando las denominadas **Normas ISO 9000. Van De Berghe (1998)**.

Este análisis nos permite comprobar que, a pesar de los avances que se están realizando, las políticas de formación para el empleo analizadas, y en particular el sistema español, adolecen de contenido pedagógico, no tanto en su programación, véase el segundo Plan Nacional de Formación Profesional, sino en cuanto a la voluntad política necesaria, a la hora de destinar recursos y medios, para poner estos planes en marcha.

CAPÍTULO PRIMERO

CAPÍTULO PRIMERO

II. CAPÍTULO PRIMERO: LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA.

II.1. LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL MARCO EVOLUTIVO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

A principio del Siglo XXI el concepto de formación y como consecuencia las políticas de formación están asistiendo a una transformación radical en su concepción. Los rápidos cambios a los que asistimos provocan la necesidad de crear nuevas estrategias, si realmente queremos dar respuesta a los retos que se nos plantean.

Solamente desde una perspectiva globalizadora y utópica de la educación, podremos hacer frente a la compleja situación provocada por una sociedad en constante cambio. El objetivo es adquirir las estrategias necesarias para poder adaptarse con la suficiente rapidez a los innumerables y rápidos cambios que acontecen. Ya no basta con hacer un curso de formación o con “reciclarse”, en la sociedad del conocimiento, en la que estamos inmersos, autores como **Massuda(1984)**, **Castells(1997)**, consideran que nos encontramos ante una nueva revolución comparable a la Revolución Industrial.

Con la aparición de las redes de información, se están produciendo nuevos planteamientos en la concepción de la sociedad. La información

se ha convertido en una fuente de riqueza y poder y ya no es tan importante tenerla como procesarla y sobre todo hacer una utilización coherente y productiva.

Como señala **Zabalza**:

Aquella simplicidad de las cosas que hacía posible la autosuficiencia, ha desaparecido y la vida, incluso la vida sencilla, se nos ha hecho inmensamente compleja. (Zabalza, 2000:15)

Es en esta complejidad en la que entendemos que hay que analizar el mundo de la formación para el empleo; sería inútil si pretendiésemos hacer frente a los retos que plantea este tipo de formación simplemente con un curso de actualización o con unas jornadas de reciclaje.

El concepto de formación para el empleo se refiere a numerosos colectivos y situaciones heterogéneas, pues no es lo mismo la formación para el empleo que realiza un trabajador con muchos años de experiencia que la que realiza un joven formándose para su primer empleo. Estas diferentes situaciones las analizaremos con más profundidad en el apartado referente al análisis legislativo de la formación para el empleo.

En este primer punto lo que queremos es contextualizar este tipo de formación y reivindicar la necesidad de dotarla de contenido educativo. A nuestro entender esta formación tiene que formar parte de un proyecto global de educación a lo largo de toda la vida, un proyecto que siguiendo las recomendaciones de los Organismos Internacionales (**UNESCO, OIT, OEI, UE**, etc.) supere antiguas concepciones restringidas del concepto educación.

En el mercado actual, el problema de la cualificación salta al espacio de la formación en conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades en general, para la producción y prestación de servicios, para llegar a los dominios de la cultura; sin esta, es hoy difícil hablar de obrero como personal cualificado. Por lo tanto, habrá una constante puesta al día en todos los ámbitos de la formación sin olvidar el campo de lo cultural. De este modo, la educación de base, la formación profesional inicial, la formación profesional específica y la formación profesional continua se unen al devenir de la educación permanente. (Ferrández, 2000:42).

Actualmente necesitamos superar tradicionales disputas entre educación básica, educación de adultos o educación permanente para aceptar como imprescindible el concepto de educación a lo largo de toda la vida, pero para llegar a esta concepción global y utópica de la educación, se ha tenido que pasar por una serie de etapas.

La XIX Conferencia General de la **UNESCO (París 1976)** refiriéndose a la educación de adultos la definía como:

La totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en su desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La

educación de los adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado de un proyecto global de educación permanente.

Este marco general es en que se va a situar la formación para el empleo.

II.1.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO COMO UN CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS:

La educación de adultos desde una perspectiva de educación permanente (**Gelpi 1990**), está sumamente enlazada con la formación para el empleo, no sólo debido a que esta puede ser un medio para el aprendizaje, sino porque en parte puede ser un fin para conseguir el autoaprendizaje, fundamental en un concepto de educación “permanente” de la persona a lo largo de toda la vida.

La concepción de educación de adultos que hoy se vislumbra desde la educación permanente responde a lo que **Cuenca(1987)** afirma con énfasis “ **el futuro será de los que aprenden a aprender**”. Un aprender señalado entre otros por **Delors(1996)** como uno de los cuatro pilares fundamentales en educación.

Dentro del amplio y complejo mundo de la educación de adultos, nos centraremos fundamentalmente en los aspectos más relacionados con nuestro estudio, es decir, en el análisis del adulto desde una perspectiva psico-social, y en los elementos y características más destacadas en su aprendizaje.

Frente a una educación de adultos tradicional, que entiende esta como mera instrucción o suministro de conocimientos no adquiridos por la persona en las etapas educativas anteriores, una serie de autores e

instituciones se plantean la educación de adultos de forma diferente. Como señala **Monclús, A. (1990:14-16)** se plantea:

- Como un crecimiento de la capacidad intelectual y perfeccionamiento de la persona en su totalidad a lo largo de su vida.
- Como adquisición de conocimientos para actuar libremente en un sentido amplio de la vida.
- Como educación para la solidaridad y para el desarrollo.
- Como un proceso interdisciplinario en el cual el educador no enseña directamente, sino que prepara el medio para que el educando pueda desarrollar su actividad, y también no sólo todos aprendan sino que todos puedan enseñar.
- Como ayuda al desarrollo de las capacidades o potencialidades existentes en el individuo.
- Como preparación a las exigencias sociales de una sociedad cada vez más complicada.
- Como una concepción del hombre y la sociedad que empieza al terminar la adolescencia y concluye con la propia muerte.
- Como la interacción dialéctica de la teoría surgida de la práctica y esta enriquecida con el análisis teórico de la misma.

En el contexto Español hay que destacar el magnifico trabajo que se realizó en la elaboración del **Libro Blanco de Educación de Adultos (1.986)**, en él se significaba que las cuatro áreas esenciales de la educación de adultos eran:

- a) Formación orientada al trabajo (iniciación, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
- b) Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (para la participación social).
- c) Formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural, etc.).

- d) Como fundamento esencial de todas ellas, la formación esencial o de base que, cada vez con mayor nivel y amplitud, va exigiendo a las personas adultas la actual evolución de la sociedad.

La L.O.G.S.E. (1.990) también se ha ocupado de la educación de los adultos desde la perspectiva de la educación permanente en la que se enmarca. En el artículo 51.2 propone como objetivos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades de participación en la vida social, cultural, política y económica.

En definitiva, pensamos que la educación de adultos debe abarcar a todos los adultos sea cual sea su nivel económico o de instrucción, debe de ser un proceso a lo largo de toda la vida y su objetivo deberá ser, el de conseguir que la persona se desarrolle en el máximo de facetas posibles(económica, social y política), con el fin de adquirir un desarrollo integral del ser humano y una participación sociocultural independiente.

II.1.2. LAS APORTACIONES DE LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS A LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO:

La educación de adultos se ha tratado en diversos foros, conferencias y reuniones internacionales, algunas de las más importantes son (**Monclús, 1990**).

La Primera, celebrada en **1949 en Elsinor** por iniciativa de la UNESCO. Esta Primera Conferencia requería una gran preparación por lo que durante la III Conferencia General se presenta un Informe sobre la *Preparation d'une Conférence sur l'Éducation des Adultes*, por su parte la UNESCO realizó las siguientes actividades con el fin de llevar a cabo esta conferencia:

- Elaboración de una encuesta sobre los aportes más característicos de cada país a la educación de adultos.
- Establecer un Anuario Internacional de la Educación de Adultos que indique las fuentes, y donde sea posible incluir las informaciones y documentos relativos a la educación de adultos.
- Para completar las informaciones contenidas en el Anuario, la UNESCO deberá perseguir la cooperación con las autoridades nacionales con el fin de preparar una serie de estudios más completos sobre la educación de adultos en dichos países.
- Reunir a un grupo de expertos encargados de elaborar de forma más detallada y precisa el plan de trabajo de la Conferencia y de discutir los documentos preparados.

- Invitar, por medio de los gobiernos, a las comisiones nacionales y los organismos nacionales de cooperación a que constituyan comités para la educación de adultos, encargados de preparar el contenido de la conferencia en cada país. **(Monclús, A.; Sabán, C., 1997:100).**

En esta Conferencia se parte de la idea de **(OEI, 1981: 7)**:

- a) la existencia de cada uno es un aprendizaje perpetuo que reviste todas las formas y se encuentra en todos los grados: desde la adquisición de las costumbres y de las técnicas propias del medio ambiente hasta el enriquecimiento intelectual, espiritual y moral, fruto de los intercambios con los otros y del ejercicio de las responsabilidades familiares y sociales; y
- b) la educación de adultos, como actividad especializada y organizada, aparece en la historia con el desarrollo de la civilización industrial y de las ideas de progreso democrático y social que la acompaña.

Los cinco problemas que se trataron en esta reunión fueron, los fines, los contenidos, las instituciones y su organización, métodos y técnicas y los medios para establecer una cooperación permanente.

Se llegó a un acuerdo mediante el cual el objetivo fundamental de la educación de adultos debería ser el de proporcionar los conocimientos necesarios para su mejor desenvolvimiento y participación de la vida del adulto en sus **vertientes económica, social y política**. De tal manera que lo que se pretende, es dotar al adulto de una formación que le sirva para actuar en un marco más libre y tolerante.

En la Segunda Conferencia celebrada en **Montreal en 1960**, tras hacer análisis de la difícil situación mundial, se señala la importancia de la educación de adultos para corregir esta situación. La clave, por tanto, es aprender a coexistir pacíficamente y es por eso que la educación de adultos es tan importante en los países del Tercer Mundo como en los países desarrollados. Analizaron la complejidad del ser humano y vieron la necesidad de reflejar en los programas educativos esa complejidad, recomendando la incorporación de la educación de adultos a los sistemas educativos de cada país.

Según la resolución de esta Conferencia de Montreal los objetivos principales de la educación de adultos son:

Comprender los grandes ideales de la humanidad, promover el respeto recíproco de los pueblos y la apreciación mutua de sus valores culturales, suprimir el odio racial y lograr la fraternidad entre los pueblos, así como militar por la paz en el mundo entero. (Monclús, A.; Sabán, C., 1997:191).

La Tercera Conferencia celebrada en **Tokio en 1972**, reconoce **la educación de adultos como parte integrante de la educación permanente**, recomienda que la educación de adultos se enfoque desde una perspectiva crítica con el fin de transformar el mundo de una forma creativa.

Se propone que la educación de adultos no sea entendida como un aprendizaje de determinadas técnicas, como la alfabetización, sino como un proyecto global de educación permanente.

Se llega a una definición de educación de adultos amplia en la cual destacan los siguientes elementos:

1. Es un instrumento de concientización, de socialización y de grandes transformaciones sociales. Intenta crear una sociedad consciente del valor de la solidaridad nacional y moviliza las energías: todos los hombres pueden y deben ser educados y ser educadores de ellos mismos;
2. **es un instrumento de desarrollo del hombre integral, total, desde una perspectiva global de sus funciones de trabajo y ocio, de su participación en la vida cívica y familiar, ya que permite el desarrollo de sus cualidades físicas, morales e intelectuales;**
3. es un instrumento de preparación a la vida productiva y a la participación en la gestión;
4. es un instrumento que permite combatir la alineación económica y cultural y elaborar una cultura nacional liberadora y auténtica. (Monclús, A.; Sabán, C., 1997:194).

Para nosotros es interesantísimo este concepto humanista de la educación de adultos , en cierta medida, es lo que reivindicamos a la hora de plantear la formación para el empleo desde una perspectiva global e integra del ser humano.

La Cuarta Conferencia celebrada en **París en 1985**, vuelve a hacer hincapié en la necesidad de adaptar los programas educativos a las necesidades y aspiraciones de cada grupo o comunidad y la conveniencia de un apoyo internacional en materia de educación de adultos, para conseguir una mayor tolerancia entre los pueblos.

En esta reunión definen la educación de adultos de una forma más concreta que en anteriores conferencias, resaltan que la expresión educación de adultos designa todos los procesos organizados de

educación en los cuales las personas adultas desarrollan sus actitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales y evolucionan sus actitudes hacia un desarrollo integral del ser humano y una participación sociocultural independiente.

Por otro lado ven como un factor primordial dentro de la educación de adultos, la función de compensar las desigualdades educativas y de formación inicial; y ampliar el nivel de conocimientos a lo largo de la vida. De igual modo otro punto importante en esta conferencia es el análisis de los métodos, medios, personal y servicios de apoyo a la educación de adultos.

La complejidad de este campo educativo hace que el educador deba desarrollar su imaginación, en concreto la utilización de los medios de comunicación al servicio de la educación de adultos, teniendo siempre en cuenta que los métodos deben ser flexibles y desarrollar la participación activa de los adultos.

Otro problema que se plantea es el del personal encargado de este tipo de educación, debido a su escasa formación, ya que la mayoría trabajan a tiempo parcial o como voluntarios. También existen problemas de planificación, financiación, coordinación, etc. En la mayoría de los países, es el Estado el que se encarga de estas cuestiones, aunque el grado de intervención varía de unos países a otros.

En su Informe final en uno de sus puntos se recoge la necesidad de que:

La educación de adultos deba tener en cuenta la importancia de **la formación profesional** y del reciclaje con el fin

de poder responder a los cambios del mercado laboral, acompañar las transformaciones tecnológicas, facilitar reconversiones, etc.(UNESCO, 1985: 13)

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en **Hamburgo (1997)**, ha sido la última y especialmente importante para nuestro estudio, puesto que uno de los temas principales que se trataron fue la relación entre educación de adultos y el mundo del trabajo, en concreto en la declaración final aparece el tema 5, “**La educación de adultos y la mutación del mundo del trabajo**”, dedicado exclusivamente a este aspecto.

En esta Conferencia se deja claro que la educación de adultos debe ser entendida desde una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida, así en el punto 2 de la Declaración final se dice:

La educación a lo largo de toda la vida es por tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.(UNESCO, 1997:22)

Asimismo, se hace una definición de educación de adultos en la cual se valoran los procesos de aprendizajes sean formales o no y se prima sobre todo el desarrollo de capacidades, conocimientos y competencias técnicas:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.(UNESCO, 1997:22)

En esta Quinta Conferencia se trataron multitud de aspectos, que se podrían resumir en torno a los diez temas siguientes:

- Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI.
- Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos.
- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
- Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía entre hombre y mujer.
- La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.
- La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población.

- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.
- La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos.
- Los aspectos económicos de la educación de adultos.
- Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.

Nos centraremos en el tema 5 “ **La educación de adultos y la mutación del mundo del trabajo**” por ser el de mayor interés para nuestro estudio.

En el **punto 30 de la Declaración**, se hace un análisis de la situación y se señala:

La mutación del mundo del trabajo es una cuestión multifacética y de gran interés y pertinencia para la educación de adultos. La Mundialización y las nuevas tecnologías tienen repercusiones muy acusadas y cada vez más profundas en la vida individual y colectiva de mujeres y hombres. La precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes. En los países en desarrollo no se trata sencillamente de encontrar un empleo, sino de garantizar el sustento para todos. El mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral. La educación de adultos deberá abordar cuestiones como el derecho al trabajo, la oportunidad de empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo y el bienestar de la sociedad.(UNESCO, 1997:36)

Para hacer frente a esta situación los países firmantes de esta Declaración de Hamburgo se comprometen a **(UNESCO, 1997:36-37)**:

- a) Promover el derecho al trabajo y el derecho a la educación de Adultos relacionada con el trabajo. Para ello tomaran las siguientes medidas:
- reconociendo el derecho al trabajo y a unos medios de vida sostenibles de todas las personas y fomentando, mediante nuevas formas de solidaridad, la diversificación de los modelos de empleo y de actividades productivas reconocidas como tales;
 - haciendo que la educación de adultos relacionada con el trabajo inculque las competencias y aptitudes específicas para la incorporación al mercado de trabajo y la movilidad y mejore la capacidad de las personas de participar en modelos diversificados de empleo;
 - promoviendo la colaboración entre patronos y empleados;
 - haciendo que se reconozcan plenamente las aptitudes y conocimientos adquiridos en un contexto no formal;
 - destacando la importante función de la educación profesional de adultos en el proceso de aprendizaje permanente;
 - integrando en los procesos informales y no formales de la educación de adultos una perspectiva analítica y crítica relacionada con el mundo económico y su funcionamiento.
- b) Facilitar el acceso de los diferentes grupos de beneficiarios a la educación relacionada con el trabajo:
- Instando a los empleados a que apoyen y promuevan la alfabetización en el lugar de trabajo;
 - Procurando que las políticas de educación de adultos relacionada con el trabajo atiendan a las necesidades de los

trabajadores independientes y los trabajadores de la economía no formal y faciliten el acceso de la mujer y de los trabajadores emigrantes a la formación en oficios y sectores no tradicionales;

- Cerciorándose de que los programas de educación de adultos relacionados con el trabajo tienen en cuenta la igualdad entre hombres y mujeres, las diferencias culturales y de edad, la seguridad en el lugar de trabajo, la salud de los trabajadores, la protección contra el trato injusto y el acoso, así como la preservación del medio ambiente y la ordenación adecuada de los recursos naturales;
- Enriqueciendo el entorno educativo en el lugar de trabajo y ofreciendo a los trabajadores actividades de aprendizaje individuales y colectivas flexibles y servicios pertinentes.

c) Diversificar el contenido de la educación de adultos relacionada con el trabajo:

- Atendiendo a los problemas inherentes a la agricultura, la ordenación de los recursos naturales y la seguridad alimentaria;
- Incluyendo elementos relacionados con los servicios de extensión agropecuaria, los derechos cívicos, la creación de organizaciones, la ordenación de los recursos naturales, la seguridad, la seguridad alimentaria y la educación sexual;
- Estimulando el espíritu de empresa mediante la educación de adultos;
- Promoviendo, dentro de los servicios de extensión, criterios que tengan en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres, respondan a las necesidades de las mujeres en la agricultura, la industria y los servicios y mejoren su capacidad de difundir conocimientos sobre todas estas cuestiones y esferas.**(UNESCO, 1997:36-37).**

II.1.3- PERSPECTIVAS PSICODIDÁCTICAS Y SOCIALES DEL ADULTO:

Caracterizando al adulto desde una perspectiva psicodidáctica podríamos decir que algunos autores consideran a la persona adulta, cuando cumple una serie de requisitos. Por ejemplo para **Ludojoski (1972)**, son la aceptación de responsabilidades, el predominio de la razón sobre los sentimientos y el equilibrio de la personalidad. Es preciso señalar que esto sería el adulto “tipo”, ya que hay que tener en cuenta las dos vertientes del desarrollo del adulto, por un lado la Psicofisiológica y por otro la Sociocultural.

Desde esta perspectiva los aspectos antropológicos culturales son sumamente importantes, ya que en determinadas culturas los individuos ingresan en el mundo de los adultos apenas llegan a la pubertad, mientras que en otras culturas su ingreso se produce más tarde, incluso dentro de una misma cultura el ingreso depende de la clase social a la que pertenece.

Asimismo, dentro de las causas Socioculturales podemos señalar aspectos políticos, económicos, antropológicos, culturales, etc.

Para **Gordón W. Allport (Monclús, 1990)** las características del adulto están relacionadas con una filosofía unificadora de la vida, extensión del sentimiento de sí mismo, una relación cálida de sí mismo con los demás, seguridad emocional, percepción realista y objetiva.

Para **Carl Rogers** habría que tener en cuenta la influencia del pasado en el adulto, y el percibirse como un ser diferenciado de los demás.

Otros autores destacan que la maduración se orienta hacia la independencia y responsabilidad personal con el fin de evitar el control de las fuerzas externas.

Una vez caracterizado el adulto es interesante conocer como se aprende, para después centrarnos en como lo hace el adulto.

En todo aprendizaje el objetivo fundamental es el reconocimiento y comprensión de sí mismo y del medio, por tanto éste surge de la interrelación entre la adquisición de conocimientos y los intereses personales. Teniendo en cuenta las características del adulto, su aprendizaje no se puede ver limitado por el reduccionismo impuesto por los currícula escolares, ya que las personas adultas pueden decidir por sí mismas sobre su aprendizaje. Como señala **González Soto y Gisbert (1991: 157 y ss.)**, en el adulto el término aprendizaje va ligado al concepto de libertad, así no podemos dejar de tener en cuenta en el aprendizaje con adultos:

- La necesidad de motivar al alumno adulto para que inicie nuevos procesos de aprendizajes, de tal forma que los continúe y descubra, a su vez nuevas necesidades de aprender;
- Todo aquello que aprenda dependerá en gran medida del grado de esfuerzo y de actividad y del grado de su compromiso para aprender. La organización de los aprendizajes, debe permitir, por tanto: una participación activa,

una dirección democrática, y, la posibilidad de vivenciar y transferir aquello que se ha aprendido;

- Los procesos de aprendizaje del adulto deben realizarse, sólo, en el tiempo previsto para ello y no han de dejarse tareas pendientes que ocupen espacios de tiempo no destinados a esta actividad.
- También hay que tener en cuenta la disminución de las capacidades físicas y sensoriales, aunque esto nunca puede desmotivar ni al educando ni al educador, pues este problema es solucionable haciendo determinados ajustes. El problema más grave es el de la capacidad intelectual, si bien es cierto que esto es muy discutido por muchos autores debido a la inexactitud de algunos tests a la hora de medir dichas capacidades.
- Otro tipo de cuestiones a considerar en el aprendizaje de adultos son los sentimientos, emociones y motivaciones específicas que tienen este tipo de personas, ya que muchas veces necesitan una gran dosis de seguridad y estímulo para afrontar el esfuerzo que supone todo aprendizaje.

En el campo de la formación interesa ver cómo la didáctica aborda este problema de forma distinta dependiendo del modelo de enseñanza que se emplee. Por ejemplo hay unas didácticas conservadoras y reproductoras, hay didácticas, o modelos didácticos, aparentemente críticas con la sociedad pero que en el fondo persiguen un esquema reproductor de la ideología dominante, etc.

También existe un modelo transformador, que pretende la transformación de la realidad a partir de la práctica educativa. Este modelo, esencialmente surge del pensamiento de **Paulo Freire**, en su conocido libro "**Pedagogía del Oprimido**" (1970), entre otras cuestiones se opone a " **la educación bancaria**", a la llamada clase magistral en la

cual el educando es un mero recipiente pasivo en el proceso educativo, por el contrario supone como señala **Suchodolski (1985)** una didáctica creativa que haga del proceso educativo un proceso dinámico y participativo, una creatividad que no sólo incite a la realización de una serie de habilidades creativas sino que respete las necesidades e intereses del adulto, de tal manera que dicho modelo sea capaz a la vez, de dotar de una formación integral y transformadora a la persona adulta y de introducir el aprendizaje de las nuevas tecnologías.

El conocimiento y la utilización de estas nuevas tecnologías son necesarias en la sociedad actual, el objetivo es conseguir que el uso de los avances tecnológicos puedan servir para transformar la realidad y sea posible liberarse del mal uso que provocan nuevas formas de discriminación entre las diferentes clases sociales. Este mal uso de las nuevas tecnologías, no es casualidad sino que, responde a la existencia de un “currículum oculto” en la utilización de estos medios.

II.1.3.1 Contexto socio-económico-político y cultural en el aprendizaje del adulto

El enfoque psicológico del aprendizaje no es suficiente, hay que considerar otros aspectos derivados del contexto social, económico, político y cultural así:

La educación de adultos debe ser colocada en este marco precisamente, contemplando el propósito de capacitar al individuo para que tenga en cuenta las experiencias acumuladas, colocándolas en un contexto general y probando si son de utilidad para su propia vida, en su educación, sus relaciones sociales y los diferentes roles que asume en la sociedad”. Monclús(1990:66):

Teniendo en cuenta esto último apreciamos como el ser humano a la vez que aprende se socializa, así en nuestra cultura estática por tradición el adulto representa el fin último y estático del aprendizaje, es por eso que se encauza la educación del niño hacia la reproducción del sistema establecido; para lo cual el niño es considerado un adulto en potencia. Sin embargo las personas adultas no han sido consideradas como tales y así se pretende educar a un adulto como si fuera un niño, sin tener en cuenta el desarrollo del adulto.

Este concepto estático de la educación además de cerrar la posibilidad de formación en los adultos, en una sociedad dinámica como la originada a partir de la industrialización en occidente, no es posible. Hay que considerar la educabilidad como un proceso de conocimiento e integración de los cambios que sufre una sociedad tan compleja como es la actual. Quizá sea por esto último por lo que las investigaciones epistemológicas - sociales han identificado la función de la escuela y del sistema de enseñanza con la reproducción del sistema social, aunque con la educación de adultos se pueda intentar lo mismo, sería más conveniente como señalan autores como **Vigotsky (1986) y Freire (1990)**, transformar una epistemología o una realidad social ya construida, haciendo que esta epistemología cumpla tres grandes objetivos en la educación de adultos, a saber:

1. - Relativizar la racionalidad.
2. - Liberar aspectos tales como la imaginación, la psicomotricidad, etc.
3. - Considerar al lenguaje como el instrumento que pueda transformar la realidad.

Ciertamente la dinámica de socialización cumple el rol de adaptar y retroalimentar determinados objetivos y medios, pero teniendo en cuenta los tres objetivos epistemológicos antes señalados; la educación de adultos debe cumplir otro papel, ya que el conocimiento que proporciona la sociedad en que se desarrolla puede ayudar a la misma a tomar conciencia de sus propios problemas, contribuyendo a analizarla y transformarla.

Evidentemente la educación refleja las características del sistema social en que se desarrolla, por ejemplo en una dictadura es difícil desarrollar una educación liberadora, o en sistemas autoritarios es complicado realizar trabajos creativos. Sin embargo, aún siendo esto cierto, la interrelación educación y política puede vencer las dificultades, por ello la educación no puede y menos la de adultos permanecer pasiva, pues es objetivo fundamental de la educación la transformación social, sin olvidar la transformación personal, esta es una de las diferencias entre un enfoque socio-político y un enfoque educativo.

II.1.4.- CARACTERÍSTICAS CONDICIONANTES DE LA PERSONALIDAD ADULTA

Cada adulto es diferente dependiendo entre otras circunstancias, del grado de madurez que haya alcanzado, por eso consideramos que en el adulto hay que hablar de una madurez progresiva, una madurez en continuo desarrollo que sólo concluye con la muerte. Esta madurez está fuertemente influenciada por variables de tipo psicológico, sociológico, culturales, económicas, etc.

Hay una serie de características que prácticamente siempre acompañan al adulto. Estas a nuestro juicio pueden ser: haber tenido experiencias anteriores que condicionan una u otra visión del mundo, tener un “relativo” dominio de su racionalidad y de sus sentimientos, un “relativo” autocontrol, una “relativa” independencia, etc.

Por otro lado para situar adecuadamente la formación para el empleo hay que señalar la diferencia que existe entre educación de adultos entendida como participación social y educación de adultos entendida como transformación socio-política.

Muchos educadores hablan de educación de adultos para la participación social. Este modelo, a nuestro juicio, tiene una visión de la educación de adultos muy reduccionista. A partir, sobre todo, de las aportaciones de **Paulo Freire** se empieza a entender la educación de forma más globalizadora, no sólo como participación social, sino como

conocimiento y transformación de la realidad, tratando ya no sólo aspectos sociales sino también aspectos tecnológicos y sobre todo políticos.

La importancia de la educación de adultos ha ido siendo cada vez mayor, sobre todo a partir de las conferencias celebradas a iniciativa de la **UNESCO**, en las que se vio la importancia de una planificación internacional sobre el tema.

Aún siendo indudable la importancia de estas conferencias, hay que señalar que en muchas ocasiones se quedan en meras declaraciones de intenciones, ya que se abordan objetivos muy generales sin concretar, de una forma vinculante, las ayudas específicas que se deben dar a cada país según sus necesidades particulares, ocurriendo en muchas ocasiones, que el mundo desarrollado no es solidario con los países en vías de desarrollo.

A nuestro entender, estas conferencias marcan el camino a seguir en el futuro por la educación de adultos, por ejemplo una de las aportaciones más importantes es el concepto de Educación para el Desarrollo, dentro de un contexto cada vez mejor entendido de Educación Permanente, que recoge el informe final del **Congreso Internacional sobre planificación y gestión del desarrollo de la educación** celebrado en **México en 1990**:

La educación para el desarrollo aparece enmarcada dentro de una concepción del desarrollo compatible tanto con la modernización y el crecimiento económico como con un más justo reparto de los recursos. En una consideración humana del desarrollo que incluye la alfabetización, la enseñanza de base, la formación para el empleo, la mejora de la calidad de vida, la

preservación de los recursos naturales y el medio ambiente en general, y el aumento de la esperanza de vida. (Revista Educación nº 294. MEC, 1991:54)

El campo de la educación de adultos abarca el desarrollo humano cada vez más en su totalidad. Esto no es por casualidad si tenemos en cuenta que el periodo más largo de la vida del hombre y de la mujer es la edad adulta. También hay que tener en consideración el aumento de la esperanza de vida, el adelanto de la edad de jubilación la complejidad tecnológica, los cambios trepidantes del mundo etc.

En el análisis de la personalidad adulta, es de gran interés la estrecha relación entre la formación y el mundo del trabajo. La lucha contra el desempleo se puede abordar desde diferentes campos de actuación, pero sin duda uno de los más importantes es el de la educación. Ya sea a través de la Formación Profesional, la formación Ocupacional o la Formación Continua, la educación de adultos, desde una perspectiva de educación permanente, debe dar una respuesta a estas nuevas demandas en educación.

En muchas ocasiones, estos nuevos retos de la educación de adultos no son abordados con el rigor científico que se deberían tratar. El inmovilismo reaccionario y academicista, anclado en posturas arcaicas del concepto de educación, hace que en muchas ocasiones, los planteamientos de una educación más allá del reduccionismo escolar, estén abocados a un ostracismo y a una incomprensión por parte de las personas encargadas de dirigir o proponer nuevos planes de estudio. Así y por ahora parece que algunas instituciones siguen empeñadas en identificar educación con escuela, olvidándose que la educación abarca otros sectores y etapas de la vida de las personas. Como señala **Adalberto Ferrández:**

Muchos países están educando con los esquemas del pasado para un presente que se escapa a nuestro control y que ignora el futuro. Se enseñan profesiones que no tienen futuro, técnicas y conceptos inadecuados y obsoletos. A. Fernández en Monclús (1991:61).

II.2.-EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA: LA APORTACIÓN DE LA UNESCO

No sólo creemos que la formación para el empleo tiene que formar parte de la educación a lo largo de toda la vida, sino que también pensamos que esta educación tiene que tener una perspectiva utópica, es decir crítica, generadora de nuevas perspectivas, nuevos enfoques y cuyo fin último sea hacer a las personas más libres.

La educación permanente por Ley, sea orgánica o de reforma, es un sin sentido, pues la educación permanente se remite propiamente a la libertad, a la creatividad, y a la búsqueda “permanente” del desarrollo personal y social en y por el ejercicio de dicha libertad. No tiene sentido “descubrir” la educación permanente y a continuación encuadrarla en una educación formal de primer o de segundo grado. Por ello la educación permanente es utópica, por su dimensión no sólo de algo inacabado sino también de algo ilimitado, no encuadrado, no enmarcado, no reglado, no formalizado. La educación permanente es implantable al margen de una visión ética de la condición humana, y por eso no necesita de imposiciones, o de normativización o de obligatoriedad para su realización. (Monclús, 1995: 35)

La idea de educación permanente, a pesar de que en muchos ambientes parezca novedosa, ha sido una constante en los planteamientos de la **UNESCO**, y en otras Organizaciones Internacionales influenciadas por esta, analicemos como ha ido evolucionando a lo largo de los años hasta llegar a nuestros días.

Ya **Edgar Faure** en su Informe para la UNESCO “**Aprender a Ser**” publicado en 1972 nos advertía:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para una profesión determinada o un empleo dado, para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnicamente suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. (Faure, 1978:132)

Es evidente que la idea de un sólo trabajo para toda la vida ya ha desaparecido de nuestra sociedad, sin embargo en muchas ocasiones las políticas educativas no han reaccionado con la celeridad necesaria. Como señalaba **Monclús**:

La escuela y las instituciones educativas preparaban al individuo para toda su vida laboral. No existían términos como “reconversión”, aunque comenzaba a oírse el término “reciclaje” y para nada se escuchaba el incesante cambio de las nuevas tecnologías. No hay duda de que vivimos en la punta de la ola de un desarrollo laboral impredecible. En Estados Unidos, por ejemplo, cada norteamericano a lo largo de su vida laboral cambiará de puesto de trabajo 7,5 veces; en Japón, unas 2,6 veces”. (Monclús, 1995:105).

El concepto de Educación Permanente se desarrolla en el seno de la UNESCO, sobre todo a partir de la **XV Conferencia General de 1968**,

asociada a la idea de democratización de la educación y como consecuencia a la de democratización de la sociedad.

Ya en el informe del **Director General 1977 – 1978**, según señalan **Monclús y Sabán** en su libro “ **La escuela global**”:

Es interesante analizar los proyectos pilotos puestos en marcha con el fin de esclarecer las funciones específicas de los diferentes niveles o estructuras de los sistemas educativos en el contexto de la educación permanente, principalmente en aquello que concierne a las dimensiones educativas del trabajo productivo así como a la participación del conjunto de los miembros de la comunidad en su desarrollo. (Monclús, A.; Sabán, C., 1997:157):

Se entiende la educación como algo más que la adquisición de conocimientos, lo importante es conseguir que las personas aprendan a aprender y sobre todo que aprendan a vivir, este es uno de los fines de la educación permanente, sin embargo no siempre se ha tenido claro el concepto de educación permanente, confundiéndose frecuentemente con otros términos. Siguiendo los criterios de la UNESCO recogidos en **(Monclús, A.; Sabán, C., 1997)** la educación permanente se desarrollaba en seis dimensiones, cada una de ellas importantes por sí misma pero diferentes:

➤ **Educación permanente y educación de adultos.**

Estos dos términos se confunden con mucha frecuencia sin embargo como precisa la organización, la educación de adultos debe ser considerada como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

➤ **Educación de adultos y educación extraescolar.**

Se puede caer en el error de pensar que la educación permanente es una escolarización para toda la vida, sin embargo hay que pensar que también existe educación fuera de la escuela.

➤ **Educación permanente y educación continua.**

La educación permanente debe ser concebida como un proceso continuo, que se inicia con la educación infantil, y continúa a lo largo de toda la vida. Erróneamente existe una concepción pedagógica de la educación que consiste en creer que al individuo se le educa cuando es joven sirviéndole esta educación para toda la vida.

La educación permanente aunque coincide con la formación continua en su objeto material, se distingue claramente por su objeto formal. Esta última se caracteriza por su carácter puramente funcional, mientras que la educación permanente se caracteriza por la voluntad de asegurar el desarrollo del hombre en todos sus aspectos, como individuo y como miembro de la sociedad, para la producción y la participación política, para la cultura y el ocio. (Monclús, A.; Sabán, C., 1997:162).

➤ **Educación permanente y educación recurrente.**

Se entiende por educación recurrente al retorno a los estudios después de un cierto periodo de trabajo. Esta idea se aproxima más a la de reciclaje en la formación continua que a la de educación permanente.

➤ **La educación permanente como un proyecto global.**

La característica principal de la educación permanente es su globalidad, engloba los contenidos, los niveles, los métodos, los agentes, los medios y la duración de la educación.

- El sujeto. Todas las personas son susceptibles de educarse desde la infancia hasta la vejez.
- El contenido. Todo lo que haga al ser humano mejor se puede enseñar.
- Los métodos. Todos los métodos que ayuden son factibles, aunque que considera como el mejor método el del autoaprendizaje.
- Los medios. Los libros, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación etc.
- Los agentes. Las escuelas, las empresas, la educación extraescolar

➤ **La voluntad política.**

Debido a la complejidad y a lo ambicioso del concepto de educación permanente, esta no se podría llevar a cabo sin el necesario impulso de todos los agentes implicados en este proceso y fundamentalmente sin la voluntad política encargada de poner todos los medios necesarios.

Fueron estas ideas, sugeridas por el **Informe Faure**, las que marcaron gran parte de las actuaciones, en materia de educación, del último cuarto del Siglo XX. Sin embargo la **UNESCO** siempre preocupada por actualizar y adaptar su política educativa, se plantea, ya con **Mayor Zaragoza** como Director General, los nuevos retos para el **Siglo XXI**.

En la **Conferencia General celebrada en 1989** se aprueba la resolución 25c/101 titulada “La educación y el porvenir” en ella se manifiesta como preocupaciones para el Siglo XXI (**Monclús, A.; Sabán, C., 1997:347**):

1. poner de relieve la importancia de la enseñanza secundaria y su diversificación;
2. fortalecer la dimensión humanista, cultural e internacional de la educación por medio de actividades de enseñanza para el entretenimiento, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales;
3. llevar a cabo actividades de enseñanza para mejorar la calidad de la vida, centradas en proyectos de cooperación intersectorial o institucional;
4. **acercar la educación al mundo del trabajo haciendo hincapié en la formación y en la enseñanza permanente;**
5. mejorar y ampliar los programas relacionados con la enseñanza de la ciencia y la tecnología;
6. ejecutar actividades relativas a la enseñanza superior y a la evolución de las necesidades de la sociedad;
7. crear un plan de acción internacional concertado para fortalecer la cooperación entre las universidades;
8. fomentar la colaboración de las instituciones de enseñanza superior con la industria y con los programas e instituciones de investigación y desarrollo científicos

Es en esta línea en la que trabajó una **Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI**, por encargo de la UNESCO en 1991, dirigida por **Jacques Delors**. Los temas más importantes en los

que trabajó la Comisión estaban relacionados con la economía (fundamentalmente interesaba las nuevas configuraciones de la organización y distribución del trabajo), los cambios demográficos, la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación. Esto se tradujo en seis líneas de investigación:

1. educación y cultura;
2. educación y ciudadanía;
3. educación y cohesión social;
- 4. educación, trabajo y empleo;**
5. educación y desarrollo;
6. educación, investigación y ciencia;

Y en tres temas transversales:

1. la educación y el progreso docente;
2. la tecnología de la comunicación
3. la organización de la educación

Estas investigaciones se plasmaron en **1996** en un Informe titulado “ **La educación encierra un tesoro**”, en este, se establecen los cuatro pilares de la educación en el Siglo XXI: **aprender a conocerse, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros, y en definitiva, aprender a ser.**

Dichos pilares deben ayudar a concebir la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida del individuo. En definitiva, ésta será la clave para entender la educación en el siglo XXI, una educación permanente que supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también y sobre todo, a una exigencia

nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante. (Monclús, A.; Sabán, C., 1997:350)

CAPÍTULO SEGUNDO

CAPÍTULO SEGUNDO

III. CAPÍTULO SEGUNDO: LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO, O “APRENDER A HACER”, UN PILAR DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

III.1 LA INTERRELACION ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Todos los pilares de la educación son importantes, más aún si lo que pretendemos es tener una idea global de la educación. Nos centraremos en el pilar de “**Aprender a hacer**”, es aquí en donde cobra sentido nuestra tesis, al reivindicar a la formación para el empleo como una parte más (un “**Pilar**”) de la educación a lo largo de toda la vida.

La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, dirigida por **Jacques Delors**, en 1991, en la introducción de su Informe, nos da pistas sobre su forma de entender la relación entre educación y trabajo:

Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo. (Delors, 1996:22).

Las dos cuestiones más importantes que se plantea la Comisión son ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y fundamentalmente cómo adaptar la enseñanza al futuro del mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?.

La evolución del mercado de trabajo hace que ya no sea suficiente preparar a alguien para una tarea material definida, como podían ser el manejo de una máquina o en la fabricación de un objeto determinado, actualmente se exige un dominio de las dimensiones cognitivas e informativa en los sistemas de producción industrial.

En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales(como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión) y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más “inteligentes” y que el trabajo se “desmaterializa”. (Delors, 1996:100).

No se sabe con exactitud si los trabajadores actuales, en general, tienen una mayor cualificación que sus predecesores, lo que sí es evidente es que su cualificación es totalmente diferente. La aparición de las nuevas tecnologías, en especial la informática, ha producido un cambio radical en la formación para el empleo.

En muchas ocasiones se tiende a menospreciar el pasado, ensalzando el presente y sobre todo el futuro. No creemos que los trabajadores actuales, en todas las ocasiones, tengan una mejor cualificación, que los trabajadores de otras épocas, lo que ocurre es que la cualificación que se exige actualmente para la realización de un

determinado trabajo es diferente, probablemente más compleja y sobre todo más cambiante. En esta última apreciación todos los expertos están de acuerdo, antes una persona aprendía un oficio y era para toda la vida, apenas tenía que reciclarse, actualmente los cambios se producen de manera constante y los trabajadores tienen que adaptarse, a las nuevas competencias que le exigen, cada poco tiempo. Aquí si que hay una gran diferencia con otras épocas y aquí si que es donde se está produciendo, a nuestro juicio, el gran desafío de la formación.

Pongamos el ejemplo de la cajera de un supermercado. Anteriormente necesitaba, al menos, como cualificación, saber sumar; posteriormente saber utilizar la máquina registradora, y actualmente, con los lectores ópticos, simplemente pasar por debajo de un lector óptico el producto. Probablemente la cualificación personal del empleado haya aumentado pero la cualificación profesional, es evidente que ha disminuido.

Sin embargo, siguiendo con el ejemplo del cajero, la persona encargada del mantenimiento de la caja registradora o del lector óptico, si que se ha tenido que formar y ampliar su cualificación profesional.

Esta necesidad de asociar el campo de la educación con el trabajo, da una nueva dimensión al concepto de educación. Así el trabajo productivo puede contribuir al desarrollo y a la formación del hombre, tal y como expresa Monclús, analizando la idea que **Ettore Gelpi** sostiene sobre el trabajo:

La definición del trabajo productivo en la escuela no puede estar dissociada de la concepción que hemos dado de las finalidades de la educación. No se trata de las finalidades tradicionales de la educación, encasilladas en un idealismo más o

menos conservador, sino que, para una concepción abierta de la educación, el trabajo productivo puede contribuir al proceso de desarrollo individual y colectivo del hombre, referido al desarrollo de todas sus sensibilidades y aptitudes psíquicas, morales, estéticas, intelectuales y atendiendo a la formación de la conciencia social del individuo, la creatividad, la adquisición de conocimientos y del saber-hacer para prepararse a la vida activa y para aprender a transformar la vida” (Monclús, 1995:49).

Por lo tanto el trabajo no es sólo un fin de la educación sino que también es un medio. Pensamos que es inconcebible una verdadera formación para el empleo en la cual no estén en estrecho contacto el trabajo y la educación. Así en el **informe Delors** se dice:

Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo” (Delors, 1996:22).

Este sistema de combinar el aprendizaje en la empresa y en la escuela es el conocido sistema alemán de formación profesional llamado **“sistema dual”** o **formación en alternancia**.

Gran parte del éxito en la lucha contra el desempleo y en la calidad de la formación en Alemania se debe sin duda a este sistema de enseñanza. El objetivo es eliminar los posibles problemas que conllevan toda transición entre la escuela y el mundo del trabajo y asimismo conseguir que la empresa se adapte también al mundo académico.

Este sistema consiste **(Delors, 1996)** en que al finalizar la enseñanza general, tras nueve o diez años de escolaridad, algunos alumnos se inclinan por la formación profesional dual, en Alemania son más de dos terceras partes, la única condición que se exige es tener una edad mínima de 15 años. Los alumnos aprenden de una forma complementaria en la empresa y en la escuela, aprenden un oficio en una fábrica, un taller, un laboratorio, una oficina o una tienda y asisten paralelamente a una escuela profesional uno o dos días por semana.

Algunas de las características generales que presenta este sistema (Grefe, 1997: 9-12; 18-21):

- Por medio de este sistema de organización de la formación, los alumnos establecen una relación permanente entre la adquisición de los saberes y su puesta en práctica, las condiciones de su aplicación y la necesidad de profundizar en los mismos.
- La alternancia no es la suma de saberes adquiridos en una situación de tipo escolar y de saber-hacer adquirido en una empresa, como se suele creer muy a menudo.
- Una formación en alternancia desarrolla dos conjuntos de aptitudes: el que asocia los saberes y su puesta en práctica y el que refuerza la autonomía de los jóvenes para permitirles ser actores de la innovación.

- La formación en alternancia es indispensable para una mejor profesionalización de las formaciones, y necesaria para asegurar la inserción en el empleo.
- La formación en alternancia reúne hoy en día numerosas fórmulas de inserción de los jóvenes como fórmula para que obtengan una mejor cualificación, para poder conservar sus competencias profesionales y para poder aclimatarse a la vida en las empresas.

En efecto como señala **Monclús**, analizando el informe de la **UNESCO de 1990** sobre el **tercer plan a medio plazo (1990 – 1995)**:

La asociación de la escuela y del mundo del trabajo no ha estado perdida de vista desde los años 90, y en el tercer plan a plazo medio(1990-95) se señala la necesidad de enfocar la educación del mundo del trabajo en concordancia con una atención particular con la puesta al día de los conocimientos y con la educación permanente, en estrecha colaboración con la OIT y la FAO. Asimismo, expresaba la necesidad de establecer lazos más estrechos entre la educación y la formación y las necesidades de los diferentes sectores económicos, en particular de actividades tales como la reforma de programas, el desarrollo de los servicios de orientación, la producción de materiales didácticos y la formación de personal especializado en educación. (Monclús, 1998:11)

En el **cuarto plan a plazo medio (1996- 2001)**, (**UNESCO 1996a**) se sigue insistiendo en la necesidad de asociar el mundo de la educación al del trabajo, en esta ocasión lo que se pretende es que exista una mayor coordinación entre la enseñanza general y la enseñanza profesional con el fin de preparar a las personas, no solamente en el mundo del trabajo,

sino en una educación que les permita participar en la sociedad de una forma activa.

Según **Rassekh (1996)** son innumerables los beneficios que conlleva asociar los estudios y el trabajo productivo, no sólo porque los estudiantes puedan ver de una forma práctica lo que aprenden de una forma teórica, sino porque desarrolla actitudes positivas hacia el trabajo, fomenta la iniciativa personal y provoca que los estudiantes estén en permanente contacto con la evolución laboral. Asimismo, incide en la importancia que tiene, desde un punto de vista pedagógico, la unión de estos dos conceptos. Una vez más en el aprendizaje es fundamental establecer un proceso dialéctico entre teoría y práctica:

Si se realiza la distinción entre educación por el trabajo y educación para el trabajo, parece que la segunda fórmula es la que tiene más éxito basándose en más de dos decenios de experiencias a lo largo de todo el mundo. No hay duda de que la asociación de estudios y del trabajo productivo tiene efectos pedagógicos importantes al nivel de la aplicación práctica de teorías, del desarrollo de aptitudes positivas hacia el trabajo, de animar las capacidades de iniciativa, de autodependencia e incluso de adaptación constructiva a una situación de empleo que no cesa de evolucionar. (Rassekh, 1996: 7).

La formación para el empleo requiere algo más que conocimientos técnicos, en la actualidad tan importante como estos, es la capacidad de comunicación, de resolución de problemas, de trabajo en equipo, de autoaprendizaje, de organización, de adaptación a los cambios, de iniciativa, etc. Estas capacidades son más fáciles de lograr si se está en contacto con un lugar de trabajo que si se está en un aula, ajena a la realidad.

La función creciente de la innovación hace que no sea conveniente preparar a cada uno en una tarea material bien determinada, por ejemplo, la fabricación de un objeto. Los aprendizajes deben evolucionar en consecuencia y no pueden ser considerados como simple transmisión de prácticas más o menos rutinarias, incluso si éstas guardan un valor formativo que no se puede olvidar. La tarea de la educación será menos la de asegurar las cualificaciones precisas cuanto la de desarrollar una competencia profesional de carácter general, o dicho de otro modo, una combinación de la cualificación en un sentido estricto junto con el comportamiento social, la aptitud del trabajo en equipo, la facultad de iniciativa y el gusto por el riesgo. (Monclús, 2000: 6).

Esta complejidad en las cualificaciones profesionales lleva a plantear un nuevo modelo de formación destinado a conseguir que las personas puedan dominar diferentes competencias específicas como son, entre otras, la calificación profesional técnica, propiamente dicha, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos, etc. Por esta razón cuando hablamos de formación del trabajador no debemos fijarnos únicamente en los aspectos técnicos sino que debemos tener una visión global de la formación integral del ser humano en sus diferentes facetas. Así pues es necesario:

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien

formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
(Delors, 1996:109).

Como puso ya de manifiesto la Comisión Europea en su **Libro blanco de 1993, “ Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI”**, este nuevo modelo de Formación exigirá que:

En la preparación para la sociedad de mañana, no baste con poseer un saber y un saber hacer adquiridos de una vez y para siempre. Es imperativa la aptitud para aprender, para comunicar, para trabajar en grupo, para evaluar la propia situación. Los oficios de mañana exigirán aptitud para formular diagnósticos y hacer propuestas de mejora en todos los niveles, exigirán autonomía, independencia de espíritu y capacidad de análisis basadas en el saber. De ahí la necesidad de adaptar el contenido de la enseñanza y de dar la posibilidad de mejorar la propia formación (**saber y saber hacer**) cuando sea necesario. La apuesta por una educación a lo largo de toda la vida se convierte así en el gran designio (Comisión Europea, 1993: 57).

En definitiva, la formación de los trabajadores / as adultos debe abarcar tres dimensiones básicas:

- **Formación para el trabajo**, que inicie y actualice conocimientos, destrezas, habilidades, etc. para el mundo laboral y la mejora de la cualificación profesional.
- **Formación para el libre ejercicio de responsabilidades ciudadanas y para la participación social.**
- **Formación para el desarrollo de la persona**, a través de actividades creativas, que fomenten el juicio crítico y su participación en el ámbito de lo social y cultural.

En esta misma línea de trabajo, **Antonio Monclús** señala la necesidad de una evolución en los contenidos del aprendizaje en adultos:

Los aprendizajes deben evolucionar en consecuencia y no pueden ser considerados como la simple transmisión de prácticas más o menos rutinarias, incluso si éstas guardan un valor formativo que no se puede olvidar. La tarea de la educación será menos la de asegurar las cualificaciones precisas cuanto la de desarrollar una competencia profesional de carácter general, o dicho de otro modo, una combinación de la cualificación en un sentido estricto junto con el comportamiento social, la aptitud del trabajo en equipo, la facultad de iniciativa y el gusto por el riesgo **(Monclús, 2000: 6)**.

Estas capacidades, desarrolladas en términos de competencias e incluidas en el aprendizaje adulto serían las siguientes: **(González Soto, 2000: 77-78)**:

- **Competencias técnicas:** aquellos conocimientos complementarios a la formación profesional que hacen posible la aplicación de otros conocimientos y capacidades aumentando su competencia y rendimiento.
- **Competencias metodológicas:** todas aquellas aptitudes cognitivas que le permiten actuar en sistemas abstractos, es decir, no con instrumentos o máquinas reales, sino con pantallas y teclados. En este sentido son más importantes cada día las capacidades para decidir, sobre todo en estructuras horizontales, así como con las capacidades de autoaprendizaje.
- **Competencias sociales:** el trabajo en equipo es cada vez más importante y, por ello, la capacidad de comunicación directa y confiada con colegas y otros profesionales. La toma

de decisiones implica gran capacidad de comunicación con compañeros y superiores, y ello no sólo requiere unas competencias verbales apropiadas sino, sobre todo, altos niveles de socialización.

- **Competencias comportamentales:** tienen que ver con las actitudes y los valores deontológicos, de ética profesional, de respuesta a los objetivos de la empresa, de aceptación y autoestima.

Es por tanto esta idea de educarse para y en la sociedad lo que hace imprescindible retomar la idea de educación a lo largo de toda la vida, en este sentido es en donde toma verdadero significado la palabra “**Educación**”, como venimos sugiriendo, actualmente no es suficiente con dominar una serie de destrezas, es necesario saber actualizar constantemente los conocimientos, saber relacionarse, tener una actitud crítica, una opinión personal sobre temas de actualidad, etc. es en el desarrollo de este concepto de educación a lo largo de toda la vida, en donde las políticas educativas tienen que acentuar sus esfuerzos.

La comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. (Delors, 1996:14).

Así pues, **Delors** y su equipo consideran que la forma más adecuada de plantear esta formación es a través del concepto de “Educación durante toda la vida”.

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la

vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors, 1996:20).

Este comentario es importante porque se asocia al concepto de educación permanente dos ideas muy interesantes, la idea de la participación en la comunidad y la que a nosotros más nos interesa, la idea de “ **la dimensión educativa del trabajo productivo**”.

Es en esta complejidad cambiante en la que se tienen y para la que se tienen que educar las personas en nuestro tiempo. Una educación que dé una rápida respuesta, mediante la flexibilidad, la diversidad y la accesibilidad. Como señala **Monclús**:

Este concepto de educación a lo largo de toda la vida, va a ser imprescindible para entrar en el siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente, y coincide con la idea de una sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del adulto.(Monclús, 1988:23)

III.2. LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DESDE LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

La formación para el empleo, ha sido un asunto de interés internacional, desde hace años. Junto con la UNESCO son multitud los organismos y las políticas en el ámbito internacional sobre el tema de la formación para el empleo. Analizaremos brevemente, algunas políticas y proyectos relacionados con la formación para el empleo.

En la línea de trabajo, analizada anteriormente, se están desarrollando otras experiencias en el ámbito internacional, realizadas bajo la supervisión de la UNESCO, como el programa **UNEVOC, Proyecto Internacional para la Enseñanza Técnica y Profesional**. Con este Programa la UNESCO intenta realizar una **Enseñanza Técnica y Profesional (ETP) de calidad**, integrando la formación para el empleo con aspectos educativos, adaptándose a los cambios tecnológicos e introduciendo una dimensión de trabajo productivo en la enseñanza en general.

Por ello en la **Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional de 1989 (Ver UNESCO, 1998: 202)**, se puso en marcha el Programa UNEVOC iniciándose en 1992.

En el **II Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnico Profesional (1999)** se reconoce que, en la línea de contribuir a una formación a lo largo de toda la vida, los sistemas de ETP deberán ser abiertos, flexibles y girar en torno los alumnos y deberán preparar a los individuos, de una forma integral, para el mundo laboral (**UNESCO, 1999: 5**).

Por ello, en el Programa Internacional a largo plazo para el desarrollo de la ETP, se destacan una serie de **objetivos** como **(UNEVOC, 2000: 2)**:

- Incluir en los programas de ETP contenidos pedagógicos que permitan comprender la naturaleza y funcionamiento del mercado laboral.
- Mejorar las relaciones entre los sistemas de ETP y otros sectores educativos y desarrollar la articulación entre los sistemas de enseñanza y de formación.
- Desarrollar la participación de los gobiernos y demás agentes sociales, en particular el sector privado.

Con relación a los sistemas de **formación profesional continua** es imprescindible efectuar una reforma con el fin de: (Ibíd.: 7).

- Adaptar las cualificaciones al mercado de trabajo
- Establecer lazos entre centros de enseñanza y formación profesional, el mundo del trabajo y las empresas.
- Favorecer la adquisición de competencias transversales, tecnológicas, sociales, lingüísticas y culturales, y competencias de organización y gestión, mediante métodos activos y participativos de aprendizaje.
- Otra de las cuestiones que el Programa intenta desarrollar es la de crear sistemas flexibles que favorezcan el desarrollo profesional, la necesidad de formar para la adaptación a nuevas condiciones, y la elaboración de materiales, y, por último, la necesidad de homologación ante la diversidad de sistemas de formación

En esta línea de trabajo van encaminadas las estrategias educativas de la UNESCO a medio plazo 1996-2001.(**Ver UNESCO**

1996a) y especialmente su programa “ **Aprender sin fronteras**” (**UNESCO 1996b**) destinado a superar las dificultades existentes entre la educación y el aprendizaje.

Fundamentalmente se trata de mejorar la calidad de la enseñanza formal superando edades y niveles de enseñanza, añadiendo al siempre restrictivo concepto de enseñanza escolar formal, nuevas modalidades de aprendizaje. Lo importante es no excluir a nadie, todo el mundo tiene que tener la oportunidad en todo momento, en todo lugar y a cualquier edad y circunstancia.

Los sistemas y las estrategias de enseñanza - aprendizaje están, en muchas ocasiones, diseñados para atender sólo a un sector de la población(a la juventud) y en un sólo lugar (la escuela) pero como hemos ido diciendo, en este momento la necesidad de actualizarse supera cualquier tramo de edad y lugar, es una necesidad a lo largo de toda la vida y en todas las circunstancias y las políticas educativas tienen que dar respuesta a esta necesidad creando un ambiente de aprendizaje flexible y abierto.

El programa “**Aprender sin fronteras**” propone las siguientes mediadas (**UNESCO, 1996b:3**):

1. La utilización de una mayor variedad de métodos y enfoques que los que se encuentran generalmente en los programas existentes.
2. El reconocimiento de que las personas aprenden de manera distintas y con diversos medios y que esas maneras y esos medios no son los mismos para todos, ni son constantes a lo largo del tiempo o en las diversas circunstancias o en función de los tipos de esfuerzos de aprendizaje del educando.

3. El establecimiento de distintas vías que conecten al adulto en formación con las fuentes de enseñanza, reconociendo que diferentes canales se refuerzan mutuamente.
4. La utilización de distintos medios (comprendidos los humanos).
5. La complementariedad de la enseñanza formal, no formal e informal.

Otra institución que destaca por sus planteamientos en la línea de una educación a lo largo de toda la vida es la **OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)**, esta organización en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en 1995 declaró a la educación como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo tanto social como económico.

Una de las principales conclusiones de esta Cumbre es la toma de conciencia de una necesaria reconversión de los modelos tradicionales de Formación Técnico Profesional y de capacitación laboral. Con este objetivo se aprobaron una serie de Programas Educativos, entre los que destaca el **Programa Iberoamericano de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP)**.

Dicho Programa constituye una iniciativa de cooperación que promueve la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículum de Formación Técnico Profesional. Dichas metodologías se basan en las experiencias de los países Iberoamericanos, en los que se están aplicando, y se refieren a la identificación de las competencias laborales requeridas por los sistemas sociales y productivos, al desarrollo curricular de sus formaciones asociadas, a su evaluación y certificación, y a la construcción de sistemas nacionales integrados de Formación Técnico Profesional (**Ver OEI, 2000**).

El Programa se desarrolla en el **Marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno**. En la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, la educación es declarada como un elemento esencial de la política social y del desarrollo económico. Entre las conclusiones de este encuentro se subraya la necesidad de revisar los modelos tradicionales de Formación Técnico Profesional y de capacitación laboral con el fin de que los mismos contribuyan eficientemente a la adquisición de conocimientos y competencias relevantes para el ejercicio de las actividades profesionales.

Se intenta destacar la importancia de la educación básica y de la Formación Técnico Profesional en los procesos de desarrollo socioeconómico y humano de los pueblos. En esta Cumbre y como resultado de estos planteamientos se aprobaron una serie de Programas Educativos entre los cuales se encuentra **IBERFOP**.

Por lo tanto:

IBERFOP constituye una iniciativa de cooperación que promueve la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículos de Formación Técnico Profesional. Dichas metodologías se basan en las experiencias de los países Iberoamericanos, en los que se están aplicando, y se refieren a la identificación de las competencias laborales requeridas por los sistemas sociales y productivos, al desarrollo curricular de sus formaciones asociadas, a su evaluación y certificación, y a la construcción de sistemas nacionales integrados de Formación Técnico Profesional.(OEI, 2000)

Para dar respuesta a estos retos el Programa plantea los siguientes **objetivos**: (OEI, 2000).

1. Objetivo general:

- Contribuir a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación técnico profesional en Iberoamérica estableciendo líneas de cooperación horizontal en materia de transferencia de metodologías de diseño y desarrollo de sistemas de formación profesional basados en competencias laborales, entendiendo éstas como unidades referenciales de empleo, formación y certificación.

2. Objetivos específicos

- Contribuir al desarrollo de marcos metodológicos flexibles que faciliten a los países de Iberoamérica una mejor especificación de sus objetivos de desarrollo social y humano - en sus dimensiones sociales, éticas, científicas / tecnológicas y productivas - a través de sus sistemas de educación técnico profesional.
- Promover perspectivas de análisis innovadoras para la redefinición de la educación técnico-profesional en el marco de las transformaciones habidas en las cualificaciones profesionales derivadas de los cambios socioproductivos en la región y de las formas de intervención en los mercados de trabajo a través de la educación, con el objetivo de garantizar la equidad y la integración ciudadana de los actuales y futuros trabajadores.
- Impulsar el uso de metodologías que faciliten el desarrollo de perfiles de formación técnico profesional adecuados a los

requerimientos de cualificación de los mercados de trabajo de cada país, a la integración ciudadana de los trabajadores en procesos de educación continua y al reconocimiento y certificación de los saberes adquiridos por vías formales y no formales.

- Contribuir al desarrollo y adaptación de marcos metodológicos para la formulación de currículas basadas en competencias laborales.
- Difundir marcos metodológicos adecuados a la estrategia formativa de la educación por competencias.
- Difundir procedimientos y técnicas de organización adecuados al diseño y construcción de sistemas nacionales de Formación Técnico Profesional, teniendo en cuenta sus principales instrumentos de operación y su viabilidad y permanencia.
- Desarrollar metodologías que contribuyan a establecer parámetros de comparación de las titulaciones y certificaciones obtenidas por formación técnico profesional, entre los diversos países iberoamericanos, con el objetivo de favorecer la movilidad y el reconocimiento de la competencia adquirida por los trabajadores.
- Elaborar, junto con los países que soliciten asistencia técnica, propuestas de adaptación de las metodologías generales a las condiciones de desarrollo de sus mercados de trabajo, a las perspectivas existentes sobre los niveles de cualificación requeridos y a la articulación entre las demandas del mercado laboral y la oferta educativa.
- Sensibilizar a responsables políticos del sector educativo y del sector laboral, dedicados a la educación técnica, la capacitación y la formación profesional, sobre las cualidades de los modelos de Formación Técnico Profesional basados en competencias laborales a fin de impulsar la definición de políticas en este terreno.

- Capacitar a responsables de proyectos de reforma de sistemas de Formación Técnico Profesional basados en competencias, para poner en marcha y llevar a cabo proyectos de tales características en sus respectivos países.

En este marco internacional, de aportaciones al desarrollo de la formación para el empleo y por tanto al desarrollo de la educación permanente, hay que destacar, igualmente, la labor realizada por las **Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos**, en concreto nos centraremos en la quinta Conferencia celebrada en **Hamburgo en 1997**, por ser la última y por la especial atención que prestó a la educación de adultos y el trabajo.

En esta conferencia se pasó del lema “**el derecho a aprender**” proclamado en la cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en **Paris en 1985** a “**la necesidad de aprender**” como medio de adaptación a las exigencias de la sociedad.

Los problemas actuales como el desempleo, en Europa por ejemplo están fuera del sistema laboral cerca de diecisiete millones de personas y según la Organización Internacional del Trabajo alrededor de un millardo en todo el mundo (**Ver OIT, 1996**), o la evolución tecnológica demandan una formación continua del trabajador y de las personas que se encuentran buscando un empleo.

Otro Organismo internacional, en este caso en América Latina, **El Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL)** propone trece medidas a tomar para hacer frente a estos problemas (**CEAAL, 1997**):

1. conocer las situaciones laborales de las diferentes personas en relación con el mundo del trabajo:

- la de quienes buscan un trabajo asalariado o quieren conservarlo mejorando sus condiciones;
- la de quienes tienen como alternativa generar su propia ocupación productiva, ya sea bajo formas individuales, familiares o de pequeñas y medianas empresas;
- la de quienes realizan un trabajo sin el propósito de obtener un ingreso, como es el caso de la administración del hogar o el voluntariado en proyectos de bienestar comunitario;

2. el concepto de educación de adultos referido al trabajo no debe limitarse a la formación profesional ni a los servicios educativos prestados desde el sistema educativo, sino que comprenda una visión más amplia y alternativa. Es decir que ha de tener en cuenta:

- su finalidad, pues debe atender el desarrollo de todas las capacidades humanas y no solo las laborales;
- sus destinatarios, pues han de ser tanto personas como colectividades, sin prerequisites de niveles de escolaridad o dominio de destrezas;
- su duración, pues debe ser permanente y cíclico;
- sus ejecutores, ya que implica una multiplicidad de agentes educativos, algunos de ellos con intencionalidades contrarias;
- su naturaleza, pues no se limita a procesos de transmisión de conocimientos, sino sobre todo a la recuperación y la construcción de los mismos;

3. la necesidad de garantizar la continuidad de los programas y proyectos de educación de adultos mediante la institucionalización de mecanismos participativos eficaces y permanentes en las diferentes instancias de la sociedad (consejos tripartitos, foros permanentes, etc.) que tengan capacidad de decisión;
4. estimular y promover la sistematización de nuevas experiencias educativas, así como la creación de mecanismos de socialización, tales como centros de información y documentación de experiencias ya sistematizadas sobre las relaciones entre educación y el trabajo, ampliando así las posibilidades de cooperación e intercambio entre organizaciones de los más diversos sectores de la sociedad;
5. elaborar, experimentar y reformular los perfiles de los educadores para que sean capaces de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje transformadores, sustentadas en valores éticos;
6. crear las condiciones para que los adultos se apropien de los fundamentos científicos, tecnológicos y técnicos que les permitan comprender y acompañar los cambios en el contenido y las prácticas laborales y situarse positivamente frente a las constantes nuevos desafíos;
7. definir itinerarios formativos y currícula con carácter abierto, flexible y participativo con el fin de que los saberes formales y provenientes del mundo de la ciencia y la tecnología, así como de los informales provenientes de la vida cotidiana y el mundo del trabajo, sean adecuadamente aprovechados por los adultos, valorando sus respectivas culturas, sus diferentes formas productivas y superando antagonismos entre el trabajo manual e intelectual, formal e informal;
8. conseguir que la educación vinculada con el mundo del trabajo tenga un carácter permanente, no necesariamente escolarizado, orientado hacia el aprender a aprender, y, sobre todo, a emprender;

9. desarrollar programas especiales de educación de adultos que permitan enfrentar la atención de las necesidades laborales de las mujeres, particularmente vulnerables, sobre todo si se tiene en cuenta su papel crucial como sostén económico de la familia;
10. promover por medio de la educación de adultos la concientización de todos los actores del mundo del trabajo (empresarios, empleadores, trabajadores, sindicatos, funcionarios del estado, etc.) en relación con la necesidad de generar mecanismos que permitan que hombres y mujeres compartan equitativamente sus responsabilidades sociales y laborales;
11. promover la coordinación de las acciones de cooperación internacional y de los organismos especializados en las relaciones entre educación y trabajo con el fin de propiciar su mayor eficacia y relevancia;
12. transformar la deuda externa de los países en desarrollo en recursos destinados a promover la educación, especialmente en materia de preparación para el mundo del trabajo. (**CEAAL, 1997: 15-16**).

CAPÍTULO TERCERO

CAPÍTULO TERCERO

IV. CAPÍTULO TERCER: LA EDUCACION PARA EL EMPLEO. UN CRITERIO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACION

Uno de los objetivos de esta tesis es reivindicar la necesidad de intervención de un pedagogo, o especialista en educación, en los procesos formativos (en el diseño planificación, evaluación, etc.) relacionados con la formación para el empleo. Sin embargo, no solamente con la presencia de un pedagogo se soluciona el problema, sino que son muchos los factores que intervienen para conseguir el éxito, como la voluntad política, los recursos, etc. En otros apartados nos detendremos, en esto que nosotros hemos llamado voluntad política, analizando desde un punto de vista educativo la legislación sobre formación para el empleo. Aquí intentaremos analizar como consideramos que debería ser la formación para el empleo desde un criterio pedagógico, analizando la metodología, los contenidos, la evaluación de programas, la formación del profesional docente, etc.

Es evidente que el problema de la formación para el empleo se puede contemplar desde diferentes perspectivas (económica, política, empresarial, sindical, etc.), nosotros consideramos que es necesario afrontarlo también desde la perspectiva pedagógica. Creemos, como señala **Zabalza (2000)**, que muchas personas pueden considerar esta visión un tanto ingenua e idealista, pero realmente pensamos que los especialistas en educación tienen algo que aportar al mundo de la formación para el empleo.

La formación debe estar estrechamente vinculada a la educación (desarrollo personal, adquisición de nuevas capacidades, incorporación al mundo de la cultura, transformación de la realidad, etc.) y en todo proceso formativo debería aparecer la figura de un experto que planificase, que

diseñase, que evaluase y sobre todo que se preocupase en conseguir que esa formación fuese realmente educativa. A nuestro entender, una de las personas más idóneas para desarrollar esta función, debería ser un pedagogo y así lo reivindicamos.

Algunas personas consideran que los pedagogos sólo deben permanecer en el ámbito escolar, pero si tenemos una visión global de la formación para el empleo, esta sólo tiene sentido si es realmente educativa, y es en este contexto en donde toma relevancia la figura del pedagogo. Como hemos señalado anteriormente, pensamos que, la formación para el empleo debe ser parte de un proyecto global de educación para toda la vida. No tiene sentido pensar en formar a una persona para que desarrolle un trabajo enseñándole una determinada habilidad, parece más sensato hablar de competencias y capacidades, sin duda preparar a una persona para su integración en el mundo del empleo, y en la vida en general, es complicado, pero cuanto mayor y mejor sea su formación, mayores serán sus posibilidades de integración.

El Programas de Transición de la CEE señalan las siguientes competencias necesarias para integrarse en la vida actual.**(CEE-MEC, 1987: 69-70):**

- **Competencias personales:** Conocimiento de sí mismo, confianza y autonomía, capacidad de encajar y aprovechar la crítica, espíritu de iniciativa, capacidad de razonamiento lógico en la toma de decisiones y en la solución de problemas, etc. Capacidad de asumir las propias emociones, comprensión y desarrollo de las aptitudes físicas y de la salud, desarrollo de aptitudes manuales, etc.
- **Competencias interpersonales:** Comprensión y sentido de los demás, capacidad de autodisciplina, capacidad de aceptación de

las reglas del grupo y organización, capacidad de trabajo y de participación en tareas comunes, capacidad de comunicación y de explicación, etc.

- **Comprensión y conocimientos:** Distintos tipos de trabajos; organización de la industria, servicios y administración; perspectivas de evolución e implicaciones personales e interpersonales. Nuevas formas de actividad susceptibles de sustituir al trabajo (actividades de ocio). Naturaleza de las relaciones personales y familiares. Organización de la sociedad y papel del individuo en ella, etc.

No es nuestra intención decir que sólo los pedagogos están autorizados para hablar de la formación para el empleo, consideramos que es un problema complejo y por lo tanto necesita de soluciones complejas. Lo que reivindicamos es que se tenga en cuenta sus conocimientos, y no tan sólo para desarrollar una determinada programación o para “dar” una clase, consideramos que la opinión de un pedagogo es fundamental, a la hora de planificar y plantear el sentido y los fines de las políticas y programas de formación para el empleo.

Sería necesario, en primer lugar definir algunos términos, relacionados con el aprendizaje, como **educación, enseñanza, instrucción, formación**, para evitar confusiones. Como señala **Zabalza**:

Hablar de “formación” no ha solido ser habitual en los estudios pedagógicos. Otros conceptos más tradicionales han sido utilizados para referirse a los procesos vinculados al aprendizaje. Los términos de **educación** (para recoger la visión más amplia y comprehensiva), **enseñanza** (parar referirse a los procesos institucionalizados de formación), **instrucción** (para indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos), etc. han tenido una presencia más continuada y definida en la jerga pedagógica.

La referencia a la “**formación**” ha sido más frecuente en los procesos más vinculados a la Formación Profesional o Formación para el Empleo. Pero tampoco en estos casos se ha hecho un esfuerzo significativo por clarificar el campo semántico de dicha denominación. Se diría que, en su acepción más habitual, se alude a un proceso de preparación, en unos casos genérica y en otros especializada, tendente a *capacitar* a los sujetos para llevar a cabo ciertas labores. (Zabalza, 2000:168).

Da la sensación de que la formación es un cajón de sastre en donde todo vale. En muchas ocasiones parece que sólo con la intención de formar es suficiente, todo el mundo está cualificado para formar, cualquier persona puede diseñar, planificar, aplicar y evaluar un programa formativo.

Es necesario tener una visión global del concepto de formación para el empleo o corremos el riesgo de caer en un reduccionismo simplista de la idea de formación. En muchas ocasiones se confunde el término instrucción con el de educación, creemos necesario hacer una distinción entre estos dos conceptos, ampliamente estudiados en el contexto de la pedagogía. **Fernando Savater** en su libro, “**El valor de educar**” (1997), describe la separación entre ambas nociones como un hecho establecido ya en la tradición griega:

Aunque a lo largo de su historia se dieron distintos modos de *paideia* (ideal educativo griego), según las ciudades-estado o *polis* y las épocas, se les puede atribuir en el momento tardío del helenismo la inauguración de una distinción binaria de funciones que en cierto modo coexiste todavía entre nosotros: la que separa la educación propiamente dicha y la instrucción por otro. Cada una de las dos era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro. El pedagogo era un fámulo que

pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio, el maestro era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario.(Savater, 1997: 53).

Es aquí donde, a nuestro entender, es fundamental la figura del pedagogo, pensamos que es necesario que un especialista reflexione sobre si una acción formativa es realmente educativa o no. Es decir, si aquello que se va a enseñar y por lo tanto aprender, mejora significativamente a la persona o no, dicho de otro modo si con lo aprendido se es mejor persona o no.

La formación como los restantes procesos de intervención pedagógica, forma parte de lo que **Foucault** denominaba la “**tecnología del yo**”. Es decir, procesos deliberados que tratan de influir, directa o indirectamente, en las personas justamente en lo que se refiere al proceso de construirse a sí mismas. La calidad de dicha influencia viene condicionada tanto por el contenido de la intervención formativa como por la forma en que dicho proceso se produce. (Zabalza, 2000:169).

Uno de los errores en los que se está cayendo, según nuestra opinión, en la formación para el empleo, ya sea continua, reglada u ocupacional, es centrar la formación solamente en la consecución de aptitudes, destrezas o capacidades, como ya ocurrió anteriormente con la educación de adultos o con la alfabetización, olvidándose de otros

aspectos educativos esenciales, tales como las actitudes, los procedimientos, la transformación, la realización personal, el espíritu crítico, etc.

Es cierto que no siempre se han utilizado los métodos más adecuados en la formación, pero algunos autores como **González Soto (2000)** proponen otras estrategias, como por ejemplo incidir en un conjunto de capacidades tales como:

El aprendizaje, casi siempre memorístico y libresco, que usualmente se ha dado en contextos educativos formales, no ha favorecido la emergencia de capacidades como, por ejemplo, la inducción, el análisis o la transferencia; en cambio, sí ha favorecido el desarrollo de capacidades como la atención o la memoria... Obviamente, para una interacción plena e inteligente con el medio no basta con tener buenas capacidades de captación y almacenamiento, sino que son imprescindibles todo el conjunto de capacidades, que siguiendo a Feuerstein, diríamos que constituyen los procesos de elaboración y codificación de la información. Tales procesos, por tanto, funcionan a partir de la puesta en marcha de capacidades como: la síntesis, la deducción, la globalización, la comparación, la clasificación, la reversibilidad, la generalización... y, por supuesto, las ya mencionadas inducción, análisis y transferencia. (González Soto, 2000: 74).

En muchas ocasiones, en la formación continua, el concepto que se tiene de formación para el empleo, viene ligado al rendimiento a corto plazo típico de la cultura empresarial. El trabajador percibe la formación como una fuente más de presión por parte de la empresa (movilidad, más carga de trabajo, etc.), se tiene la sensación de que el fin de la formación es conseguir que se produzca más y en menos tiempo. El trabajador no

se siente escuchado, no se les permite expresar sus necesidades reales, sus carencias, sus intereses personales.

Como señala **Zabalza** al respecto:

La formación se plantea y operativiza como la forma de responder a las demandas del sistema: adaptarse a las nuevas necesidades del sistema productivo, mejorar nuestro equipamiento para elevar la rentabilidad de nuestra aportación, redimensionar al alza el capital humano. En el fondo, la inversión en formación es una inversión dirigida, casi exclusivamente, a mejorar la adaptación a las nuevas tareas, a la mejora de los resultados en el trabajo". (Zabalza, 2000: 178).

En demasiadas ocasiones se identifican únicamente las necesidades de formación de las personas con las necesidades de formación relacionadas con el desarrollo económico, mercantil, etc. asociando el término de formación con el término de adiestramiento más que con el de educación

Se observa que, debido a la presión del progreso técnico y la modernización, durante el periodo que nos ocupa ha venido aumentando en la mayoría de los países la demanda de una educación con fines económicos. Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación. Las relaciones entre el ritmo del progreso técnico y la calidad de la intervención humana se tornan cada vez más visibles, así como la necesidad de formar agentes económicos capaces de utilizar las nuevas tecnologías y manifestar un comportamiento innovador. Se exigen nuevas aptitudes y los sistemas educativos deben responder a esta necesidad, no sólo garantizando los años estrictamente necesarios de escolaridad o

de formación profesional, sino formando científicos, personal innovador y tecnólogos de alto nivel (Delors, 1996:77).

Pensamos que una de las características, por no decir la más importante, de la educación es que nos hace más libre, por eso a muchos programas de educación para el empleo habría que quitarles el término educación, porque lo que pretenden no es formar como personas, y por lo tanto hacernos más libres, sino que pretenden adaptarnos a un sistema, a sus exigencias y a sus intereses. De nuevo vuelve a aparecer la idea de formación como acomodación (formamos = conformamos) apuntada por **Zabalza(2000)**.

La formación para el empleo, dentro de la empresa, nunca se tiene que plantear desde posiciones de fuerza, es decir desde la obligación (tanto a trabajadores como a empresarios) el camino para conseguir una buena formación es un pacto por el interés general. Un pacto que consiga que la motivación sea la suficiente para superar las dificultades que puedan surgir. Si se pide un esfuerzo económico a los empresarios y formativo a los trabajadores es porque a cambio van a recibir una recompensa. Esta va a ser una mayor producción para el empresario y una mejora en las condiciones económicas e “integración” para el trabajador. Resaltamos el término integración porque a nuestro juicio es tan importante cobrar un buen sueldo como sentirse parte de la empresa participando en la organización y gestión.

La formación se plantea y operativiza como la forma de responder a las demandas del sistema: adaptarse a las nuevas necesidades del sistema productivo, mejorar nuestro equipamiento para elevar la rentabilidad de nuestra aportación, redimensionar al alza el capital humano. En el fondo, la inversión en formación es una inversión dirigida, casi exclusivamente, a

mejorar la adaptación a las nuevas tareas, a la mejora de los resultados en el trabajo. (Zabalza, 2000: 178).

Consideramos que es necesario entender la formación como un **proceso dialéctico**, destinado a superar las contradicciones, por ejemplo en el caso de la formación continua, este proceso dialéctico debería de darse entre los intereses de la empresa y del trabajador, con el fin de construir una cultura en la empresa integradora que satisfaga lo máximo posible las expectativas de todos los miembros de la organización.

Los errores que se están cometiendo, muchos de ellos relacionados con la falta de una planificación educativa en la formación, son importantísimos. Uno de los más habituales es el exceso de especialización olvidándose de la importancia de la formación de base, sobre todo en algunos colectivos especialmente carentes de ella. En ocasiones habría que preguntarse ¿qué pretendemos emplear a gente o formar a gente?. **Zabalza** nos da su respuesta:

La progresiva tendencia en los últimos años a vincular la formación al trabajo y a las demandas del mercado del empleo ha ido desequilibrando la respuesta al dilema "generalidad" vs. "especialización" a favor de esta última. La formación más general y de base, habitualmente encomendada a las escuelas y centros de formación, ha ido perdiendo credibilidad, imagen (no sirve para nada, se dice; son sólo cuestiones teóricas; no responde a las nuevas exigencias de la sociedad, etc.) y, progresivamente, ha ido perdiendo también recursos. Recursos que se han ido destinando con creciente alegría a programas de formación más específicos y especializados, más centrados en las necesidades constatadas del mercado del empleo (sí lo que se precisan en la región son fontaneros montamos un curso para formar fontaneros; si la

necesidad es de criadores de avestruces se organiza un curso específico que acredite para ello). (Zabalza, 2000: 181).

Como hemos señalado anteriormente, es necesario en la formación para el empleo la visión crítica de un especialista en educación, en muchas ocasiones es tan importante problematizar soluciones como solucionar problemas. Analicemos a continuación algunos aspectos, fundamentalmente de orden didácticos y organizativos de la formación, desde un punto de vista pedagógico.

IV.1. ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y METODOLOGICOS DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Como señala **Paulo Freire** a lo largo de toda su obra, y sobre todo en libros como “ **Pedagogía del oprimido**” (1970) o en “ **La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación**” (1990), entre otros, hay una relación dialéctica entre educación y política, que será más difícil de superar cuanto más conservadora sea la sociedad donde esa educación se desarrolla. De ahí que elegir una pedagogía sea elegir una política y, por ello, cuando se intenta llevar a cabo una educación que se enfrente al monopolio cultural, reflejo del monopolio económico, surgen las actitudes defensivas de esa sociedad que ve en peligro sus valores y medios de vida.

De esta forma la educación comprometida con la libertad, debe tratar de ayudar a las personas a ser más libres y poder luchar contra la opresión en que en muchas ocasiones se encuentran. Por consiguiente, la educación que propone **Freire**, y por la cual apostamos, debe ser una educación política, tan política como aquella que sirviendo a las elites se proclama neutra. Es decir la concientización sólo tendrá sentido si se establece continuamente una acción-reflexión, reflexión-acción.

Freire subraya el papel revolucionario de la educación, transformador; y entiende que el educador debe ser una persona comprometida, consciente de los problemas que en cada momento tiene planteados su mundo, es decir, conocimientos, saberes y, en definitiva, formas de vida de la sociedad establecida.

Una vez más creemos necesario incidir en **la capacidad transformadora de la educación**, es decir plantearse las políticas y

programas de formación para el empleo desde una perspectiva de transformación frente a la adaptación sugerida por los modelos tradicionales.

La perspectiva utópica tiene su lugar asimismo en la teoría y práctica de la enseñanza. Del mismo modo que cabe una didáctica conductista, cuyo objetivo es la operacionalización de la conducta del alumno en exclusiva, cabe una didáctica con unos objetivos más complejos a nivel epistemológicos, psicológico, social y cultural. Una didáctica que en la simbiosis que se da entre la teoría y la práctica del modelo de enseñanza suponga la búsqueda de la transformación de la realidad. (Monclús, 1995:117).

A partir de estas consideraciones el autor plantea un nuevo modelo crítico y renovador de la enseñanza basado en la complejidad, así pues, esta idea se desarrolla a lo largo de todo el proceso curricular afectando a la función docente, al proceso de aprendizaje de los alumnos, al clima de las aulas, a la búsqueda de la calidad y en definitiva a la enseñanza.

La complejidad implicada en el proceso de la enseñanza supone tener en cuenta la secuenciación del propio proceso curricular, la construcción del conocimiento, y de las actitudes, el enfoque globalizador e interdisciplinar en el análisis de los contenidos curriculares, la relación entre el proceso didáctico y la producción del conocimiento, la ambigüedad del curriculum que ha de contar con la realidad del curriculum oculto, la potenciación de hábitos actitudinales como la crítica, el desarrollo y el ejercicio de la creatividad, la socialización, y el descubrimiento e introyección de una actitud favorable a la optimización de la conducta o de las posibilidades de la personalidad y a la transformación de la realidad". (Monclús, 1995:118).

Es por ello por lo que debemos superar esa visión reducida de la formación y apostar por una formación integrada en un concepto más amplio de educación a lo largo de toda la vida, como señala la **Comisión Europea**, hay que evaluar y revisar las políticas de formación para el empleo e incidir en un enfoque de la formación más abierto y flexible, que partiendo desde la escuela establezca los medios necesarios para conseguir una formación continua a lo largo de toda la vida:

Es preciso iniciar un proceso de valoración de cualificaciones, con independencia de las modalidades de adquisición, y de aumento de las potencialidades de cada uno, que responda más estrechamente a las necesidades de los individuos y de las empresas. Es necesario un enfoque más abierto y flexible: un enfoque que estimule también la formación a lo largo de toda la vida y la adquisición continua de competencias; (...) todo empieza en la escuela. Es allí donde tiene sus raíces la sociedad del conocimiento (...). la escuela debe adaptarse, pero sigue siendo el instrumento irremplazable del desarrollo personal y de la integración social de cada individuo”(**Comisión Europea, 1995: 27**).

Por lo tanto cuando hablamos de formación, desde una perspectiva pedagógica, debemos estar en condiciones de integrar en ella los siguientes aspectos: (**Zabalza, 2000:171**)

- ***Nuevas posibilidades de desarrollo personal.*** Que supone un aspecto general y amplio de lo que la formación debe aportarnos. Esta idea del desarrollo personal podría concretarse en:
 - un crecimiento personal equilibrado
 - la mejora de las capacidades básicas del sujeto
 - la satisfacción personal: mejorar la propia autoestima y el

sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente los laborales).

- **Nuevos conocimientos.** Se refiere a la idea de saber más como resultado del proceso formativo seguido. Estos conocimientos engloban:
 - la cultura general básica
 - la cultura académica (en su caso)
 - la cultura profesional (en su caso)

- **Nuevas habilidades.** Las habilidades se refieren a la mejora en la capacidad de intervención por parte de los sujetos que se forman. Se supone que al final del proceso formativo los sujetos que han participado en él deben ser capaces de hacer las cosas mejor de lo que las hacían antes. Las habilidades pueden ser:
 - genéricas(relacionadas con el hacer en la vida ordinaria)
 - especializadas(relacionadas con el desempeño de alguna función específica)

- **Actitudes y valores.** Esta es una parte sustantiva de cualquier proceso formativo. Y sin embargo es el contenido más ausente en los procesos de formación habituales. Las actitudes y valores pueden hacer referencia:
 - a uno mismo
 - a los demás (desde los compañeros de trabajo a los grupos de referencia con los que se convive).
 - a los compromisos que se asumen
 - a la forma de orientar el trabajo.

- **Enriquecimiento personal.** Se supone, también, que cualquier proceso de formación debe constituir, en su conjunto, una oportunidad de ampliar el repertorio de experiencias de los sujetos participantes. Podríamos hablar, en este sentido, de procesos formativos de mayor y menor calidad en función de las experiencias que ofrecen a las personas que se forman. Aquellos que ofrecen una calidad más alta se caracterizan porque:
 - Ofrecen la posibilidad de manejarse más autónomamente a los sujetos (con lo cual se rompen buena parte de los condicionantes que algunas de las fórmulas antes mencionadas- adiestramiento, condicionamiento, etc.- presentaban) y tomar decisiones en el proceso de formación.
 - Ofrecen experiencias "fuertes" y "ricas" tanto en el ámbito personal como profesional. Pasarse un mes limando una pieza es una experiencia que tiene escasas posibilidades de valorarse como rica. Experiencias fuertes son aquellas en las que se ve envuelto toda persona del sujeto en formación (su intelecto, sus habilidades manuales, sus afectos, etc.). La experiencia en una fábrica, una salida al extranjero, el trabajar con un profesional competente, el participar en resolución de problemas complejos, etc. Dan pie a esas experiencias fuertes. Las experiencias ricas lo son por el tipo de contenidos que se incorporan a ellas: tecnologías novedosas, procesos de calado social, actividades de gran interés, etc.

Para **González Soto** las condiciones que deberían cumplir los **planes de formación** en el ámbito no-formal en general y en el de la formación de las personas adultas en particular: (González Soto, 2000: 69):

- Posibilidad de contener ayudas personales.
- Formación básica (compensatoria o no) adaptada, tendente fundamentalmente a aumentar las habilidades personales y sociales.
- Acciones diferenciadas y territorializadas, adaptadas a las necesidades e intereses de los individuos o grupos y vinculadas al medio.
- Orientación, asesoramiento e información.
- Presentar unidas la formación cultural con la orientada al trabajo y la participación.
- Apoyos que propicien la concienciación, la participación y el acceso a círculos formales y estructuras de apoyo (escolares, administrativas, etc.).

En cuanto a los **contenidos** de los módulos formativos, **Zabalza** vuelve a hacer hincapié en la necesidad de planificar una formación que mejore, no solamente los conocimientos profesionales, sino que también se preocupe por la cultura general de las personas, fundamentalmente la educación de base, el lenguaje, el conocimiento de las nuevas tecnologías, las actitudes, etc.(Zabalza, 2000: 175):

- a. **Los contenidos culturales generales.** Se trata de que al final del programa puedan constatar que no solamente saben más de cómo hacer aquel tipo de actividades que constituyen el núcleo del proceso formativo sino que han mejorado también en cultura general. Contenidos tales como el dominio de la lengua propia y de las lenguas extranjeras, la alfabetización en el ámbito de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación de masas, ciertos conocimientos sociológicos(que permitan tener una visión más clara del mundo actual) y reflexiones éticas sobre la problemática actual, etc.

- b. **Los contenidos profesionales generales.** Pertenece a esta categoría aquel tipo de conocimientos que tienen que ver con el desarrollo de una “cultura profesional”. No se trata de cuestiones de tipo técnico, al menos no en sentido estricto, sino de conocimientos generales sobre cuestiones varias pero que mejoran el nivel cultural y la visión de conjunto de la actividad profesional para la que uno se prepara: asociacionismo, derechos sindicales, sistemas de organización del trabajo, seguridad e higiene, fiscalidad, funcionamiento de las empresas, etc. Cuando más culto es un trabajador con respecto a su propia situación más crece su propia autonomía y en mejores condiciones está para desarrollarse como trabajador y como persona.
- c. **Los contenidos técnicos –profesionales específicos.** Estarían todos aquellos conocimientos relacionados con el ámbito profesional específico al que se dirige la formación: lo que se trata de adquirir en ese programa formativo. Constituye por tanto la parte sustantiva del proceso formativo en su conjunto.

En cuanto a la **planificación de las acciones formativas**, siguiendo las indicaciones del profesor **Ferrández(2000)** en toda planificación de una acción formativa tenemos que tener en cuenta dentro de la **Macroprogramación** los siguientes aspectos:

1. Detección de necesidades(Reales, sentidas y potenciales).
2. Perfilar la política formativa.
3. Definir los objetivos y contenidos generales.
4. Delimitar el espacio organizativo (estructura de los grupos participantes).

5. Modalidad organizativa que más se adecuó al plan curricular (escolar, de intervención, de mercado, monitorial, de autoaprendizaje y de autoorganización del aprendizaje).

En cuanto a la **Microdidáctica**, sería necesario:

1. Concreción del programa.
2. Interacción del proceso.
3. Vigilancia constante de la evaluación

En cuanto a los **procesos de enseñanza aprendizaje**, **Sánchez Delgado, (2000)**, plantea un adecuado resumen de lo que debería ser este proceso:

Intentaremos acercarnos a algunos elementos que consideramos básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pretendemos plantear estrategias metodológicas que se adecuen a algunas de las características básicas de las personas adultas, de forma que se pueda organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una secuencia que, partiendo de las capacidades de la persona, actúe en el área de desarrollo potencial (**Vigotsky, 1986**) con el objetivo de que el aprendizaje sea significativo (**Ausubel, Novak y Hanesian, 1989**) y contribuya al desarrollo de las capacidades profesionales que la sociedad y las empresas demandan, y al mismo tiempo contribuya al desarrollo personal de los participantes, es decir, que ayude a desarrollar la autonomía personal y las capacidades racionales de autoemancipación (**Carr y Kemmis, 1988, Habermas, 1988**) que permitan transformar la propia vida y la de los demás, y avanzar hacia la utopía de un mundo más justo, más igualitario, más libre..." (Sánchez Delgado, 2000:199).

IV. 2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

El primer reto que se presenta al plantear la evaluación de los programas de formación para el empleo es la utilización de una metodología Cuantitativa o Cualitativa. La utilización de una u otra metodología tiene sus ventajas e inconvenientes, por ejemplo la metodología cuantitativa para **Rosales(1988:53)** se centra en el rigor metodológico. El diseño de la investigación es fundamental, sin embargo una vez que se ha realizado dicho diseño no se puede modificar.

Por el contrario en la metodología cualitativa lo importante es el objeto de investigación, no la exactitud del instrumento de medida. Analizando y reflexionando sobre la realidad compleja del problema.

Por consiguiente, como señala **Monclús:**

Pluralidad metodológica, por tanto no significa uso indiscriminado de métodos, sino que por el contrario, se plantea una mayor exigencia a la hora de relacionar la metodología de investigación con el objeto o problema, los medios, el contexto, etc. Ello supone acabar con el uso mimético de los diseños estereotipados. (Monclús, 1996:22).

Es decir, la utilización de una metodología u otra depende fundamentalmente del problema a estudiar. Así, como señala **Monclús (1996)**, para varios autores como **Zabalza, Gairín o Ferrández** las dos metodologías son complementarias, utilizándose la metodología cuantitativa en un contexto de comprobación, predicción o confirmación de hipótesis y la metodología cualitativa en un contexto de generación de hipótesis, exploración, descripción e interpretación.

El paradigma en el cual nos basamos no centra la investigación experimental en el rigor metodológico, sino que lo importante es la relevancia que pueda tener el objeto investigado, intentando obtener una reflexión posterior sobre las características de dicho objeto, siempre teniendo en cuenta la utilización de un proceso flexible, adaptado a la realidad que se intenta investigar.

La evaluación, intenta ser un instrumento por el cual se evidencia la adecuación del proceso didáctico que se ha desarrollado, y que utilizan los evaluadores como medio para analizar el funcionamiento de los programas formativos.

La evaluación, como la educación o la política no son procesos totalmente independientes, las relaciones de poder influyen en los datos de la evaluación. En este sentido, podríamos considerar que el evaluador nunca es libre o independiente, como decían **Goetz y Lecompte (1988)**, las ideologías culturales definen y repercuten directamente en los problemas de las investigaciones. En un plano más amplio, **Freire, P. (1990)**, establece que existen, en investigación educativa, condicionamientos históricos explícitos.

Podríamos afirmar que el evaluador utilizará sus instrumentos para determinar sus problemas y así buscar sus respuestas. Debe identificar las preguntas más significativas para afrontar los problemas que provoca la investigación evaluativa del programa educativo al servicio de la comunidad. Para ello tiene que tener conciencia sobre la pluralidad de valores y los diferentes prismas sobre ellos que se pueden resolver los temas buscando la representación de intereses diferentes.

Históricamente e influenciados por el positivismo, la tradición evaluativa viene caracterizada por el experimentalismo y el rigor metodológico. Las grandes teorías en el campo de las ciencias naturales, predicen, describen, explican de una forma exhaustiva todos los fenómenos de la naturaleza: el conocimiento veraz es sólo el que se puede demostrar por medio del método científico.

A este respecto, en ciencias sociales, la variable “**individuo**” implica, si cabe, una complejidad y variabilidad que hace poco previsible determinar las consecuencias de cualquier investigación educativa: el comportamiento humano está determinado por una complejidad y variabilidad tal que impide establecer leyes universales.

La metodología cuantitativa utiliza, principalmente técnicas experimentales, análisis estadísticos, muestreos, etc. Se basan en el positivismo lógico, la metodología cuantitativa busca los hechos o causas de los fenómenos que hay en la sociedad, dejando de lado los estados subjetivos de los individuos. Su hilo conductor es la medición *objetiva*.

Por otra parte, **la metodología cualitativa** se basa en la fenomenología; está interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Su hilo conductor es la observación sin control determinado, por lo cual el dato a observar siempre será subjetivo. Utiliza como método la metodología descriptiva e inductiva. De esta forma podemos comprobar que no es generalizable, dado que son estudios de casos aislados y únicos. En este sentido podríamos concluir que el investigador es consciente de que la realidad es dinámica, por lo cual, no intenta explicar la realidad, intenta entenderla e interpretarla.

Cook y Reichardt (1986) entienden que en investigación evaluativa no se puede descartar ni infravalorar la perspectiva cuantitativa. Abogan por una combinación de los dos enfoques (cualitativo y cuantitativo) como fórmula más adecuada para resolver las necesidades en investigación. Esgrimen tres razones por las cuales el empleo conjunto de estas metodologías en investigación evaluativa proporcionan un instrumento que se acerca a la realidad más concreta, esto sí, siempre que los instrumentos más apropiados resulten accesibles:

En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de perjuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él ". (Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. 1986: 43).

Por otra parte y para entrar dentro del debate actual, **Cook y Reichardt**, establecen cuatro obstáculos a la hora de tomar conjuntamente los dos paradigmas. En primer lugar creen que podría resultar muy costoso el proceso; en segundo lugar el coste cronológico también puede ser largo; en tercer lugar, piensan estos autores, que es difícil que el investigador posea un adiestramiento suficiente en ambos tipos de métodos como para utilizarlos, y, finalmente, está el factor

anteriormente mencionado de la “moda y de la adhesión a la forma dialéctica del debate” (Cook y Reichardt, 1986:49).

En definitiva, ningún método cogido doctrinariamente es válido en sí mismo, el empleo de uno u otro método dependerá de que el evaluador lo considere como más adecuado a las necesidades de su investigación.

Consideramos que lo más adecuado para este tipo de programas de formación para el empleo, es realizar una evaluación basada en **la triangulación de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos** basado en autores como **Taylor y Bogdan 1992, Rodríguez y Delgado 1999, Festinger y Katz 1992**, y sobre todo en el concepto de evaluación como un proceso de valoración e investigación evaluativa (Cook y Reichardt, 1986) que se concibe como un proceso interactivo con el diseño curricular (**diseño, aplicación y evaluación**) de tal forma que el primer paso que hay que dar al hacer el diseño, es evaluar (**evaluación diagnóstica inicial**) las variables para definir el diseño. En segundo lugar a la vez que lo aplicamos, recogemos los datos (**evaluación formativa**), en tercer lugar será la valoración y contraste de todos los datos recogidos durante todo el proceso (**evaluación final y sumativa**) y por último paso se comprobará la incidencia que ha tenido el Programa en el entorno en donde se ha aplicado (**evaluación de impacto**).

Zabalza propone, en cuanto a la **evaluación de los programas** tener en cuenta: (Zabalza, 2000: 174).

- a) **La dinámica general del desarrollo personal.** La pregunta vinculada a esta dimensión es: ¿qué aporta este proceso formativo al desarrollo personal de quienes participan en él?.

- b) **La mejora de los conocimientos y capacidades del sujeto.** De la misma manera podemos preguntarnos: ¿qué han aprendido de nuevo en este proceso, en qué han mejorado sus capacidades previas?, ¿qué saben hacer ahora que no sabían antes?.
- c) **La referencia al mundo del empleo.** Podemos cuestionarnos en este sentido, ¿qué les hemos aportado de significativo de cara a la inserción en el mundo laboral o de cara a la promoción profesional en su puesto de trabajo?. O, caso de que no sea ése el propósito de la formación, ¿en qué ha mejorado su situación, como consecuencia del proceso formativo realizado, de cara a responder mejor a las exigencias de su puesto de trabajo?.

Gairín (1999), por su parte sugiere que la evaluación debería tener las siguientes fases:

1. Análisis del contexto de actuación.
2. Establecimiento de un diseño de evaluación que limite:
 - La finalidad (¿para qué?).
 - El objeto (¿qué?).
 - La metodología (¿cómo?).
 - El momento (¿cuándo?).
 - Los protagonistas (¿a quiénes?).
 - Los responsables (¿quiénes?).
3. Seguimiento del proceso de evaluación:
 - Delimitación y configuración de la instrumentalización.
 - Recogida de la información.
 - Síntesis y debate(abierto y colegiado) entre los participantes de la información
 - Realización del informe.

- Presentación y debate público del informe.

Asimismo, para **Gairín (1999)** el establecimiento de criterios y la consideración de referentes nos permite concretar **el objeto de la evaluación**, proponiendo el siguiente cuadro de análisis:

Variables	Indicadores	Criterios	Referente
<ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos Institucionales • Estructura organizativa • Sistema relacional 	<ul style="list-style-type: none"> . Existencia de proyecto colectivo . Grado de adaptación al medio . Nivel de relación . Grado de explicación . Etc. . <i>Participación en la comunidad</i> . <i>Coordinación vertical de técnicos</i> . <i>Utilización adecuada de recursos</i> . <i>Flexibilidad en el uso de espacios</i> . Etc. . Fluidez en la comunicación . Forma de resolver los conflictos . Clima organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Suficiencia • Satisfactoriedad • Relevancia • Coherencia • Comprensividad • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Política institucional • Necesidades del contexto • Necesidades de los usuarios • Exigencias del sistema • Etc.

En cuanto a **las técnicas** propone: La observación, los perfiles, la entrevista, el análisis de documentos, la aplicación de cuestionarios, debates selectivos, etc.

IV.3. EL FORMADOR EN LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO

Consideramos la figura del formador como clave en todo proceso educativo, a pesar de no ser el formador el objeto de esta tesis propiamente, sí pensamos que su función es fundamental dentro de cualquier tipo de acción formativa, y por supuesto dentro de la formación para el empleo. Por ello, y siempre desde un punto de vista de la didáctica y de la organización, intentaremos reflexionar sobre la figura del formador en el mundo de la formación para el empleo.

El término formador, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción o de la realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, conceptuar y de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar (formación profesional reglada, no reglada), 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. (Jiménez, 1996:307)

La complejidad docente, de la que hablaba **Jiménez (1996)** se hace palpable si entendemos el mundo de la docencia desde una perspectiva globalizadora. Como ha ocurrido en otras ocasiones si pretendemos dar una solución medianamente válida a un problema complejo, al menos lo que debemos es intentar analizar el problema desde la complejidad.

En primer lugar sería interesante analizar que significa la “**función docente**”, **Tejada** la define como:

Un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos), así como en la interacción con los padres y la comunidad en general.(Tejada, 1997:9).

En esta definición se puede comprobar la importancia que tiene para la función docente la interacción con el contexto socio-físico en donde realiza su labor, esta puede ser a tres niveles sociocultural, institucional e instructiva. Es esta última la que más nos interesa desde una perspectiva didáctica, en ella aparecen dos funciones esenciales para la función docente: **el profesor como instructor** (planifica la enseñanza, elige los objetivos de aprendizaje, selecciona y secuencia los contenidos de aprendizaje, diseña las actividades, elige los medios y recursos, diseña el sistema de evaluación, etc.) y **el profesor como organizador** (distribución de horarios, de materiales, relación con los compañeros, etc.). La forma de realizar estas funciones es lo que define el “**estilo docente**” del profesor, así habrá formadores más directivos, otros más participativos, más comunicativos, etc.

Sin embargo no podemos caer en el error de considerar la práctica docente como un dominio de distintas destrezas, pensamos, siguiendo los trabajos de **Ferrández, 1996**, y **Tejada, 1999**, entre otros, que, más bien, es un dominio de un conjunto de competencias, entre las que se pueden destacar (Ferrández, 2000:25):

- **El saber** epistemológico, pedagógico, sociológico, psicológico, antropológico, etc. que da sentido y fundamenta el currículum. Este

saber incluye lo conceptual, lo procedimental, lo axiológico y lo actitudinal.

- **El saber hacer**, principio de acción nacido de la razón práctica, que da sentido a la praxis como quehacer didáctico. De otro modo, este saber hacer se confunde con la rutina y con la resistencia al cambio.
- **El saber estar** en el tiempo y en el espacio curricular, además de saber estar entre los alumnos que, sin generalización, constituyen grupos de incidencias y grupos de aprendizaje irrepetibles. Además, saber estar en contextos endógenos como los que configuran las modalidades organizativas de los centros escolares: los subsistemas de objetivos, de relación y de estructura; del mismo modo, saber estar en el tejido del contexto exógeno confirmado por los microgrupos, las estructuras de poder, las relaciones con la comunidad escolar, etc.
- **El saber ser** que hace referencia a mantenerse en las lindes de la deontología profesional, a la vez que se potencia la individualidad como persona que se relaciona, siente, se alegra, sufre, y, sobre todo, espera cumplir profesionalmente para que su trabajo satisfaga al cliente. Algunos hablan aquí de calidad de la enseñanza; bajo nuestro punto de vista aclaramos que es una buena idea para el debate, que quizá sea el inicio, para reencontrar ese concepto tan divulgado llamado calidad docente.
- **Hacer saber** que es la función inherente al desarrollo profesional. En los últimos años, gracias a los estudios sobre la innovación, esta posibilidad se ha hecho una realidad, aunque no ha logrado aún las cotas deseables. Sucede que el hacer saber, como proceso de innovación, depende en gran medida de las características organizativas de los centros escolares, de la incentivación de la dirección y de la disponibilidad de recursos de cuya posibilidad es la Administración educativa la máxima responsable.
- **Saber desaprender** que permite dejar en vía muerta, en el cajón de lo obsoleto, todo aquello que sirvió y ya no es válido, que

tuvo vigencia y se convirtió en falsación. Hay un fenómeno hoy que avala esta idea: el paso del fundamento psicológico del currículum desde las teorías neoconductistas hacia el constructivismo y el aprendizaje significativo es un cambio rotundo. Si tal transición del fundamento psicológico fuera cierta se hubiera modificado todas las competencias docentes, tanto las propias del momento preactivo como las del proceso interactivo o del final postactivo. Junto al hacer que estas teorías orientan, hubiérase también cambiado el lenguaje pedagógico y existiría un nuevo aporte idiomático. ¿Qué ha sucedido?.

Quizá se haya modificado el lenguaje usado en los documentos oficiales y en las reuniones de departamentos didácticos, equipos docentes, juntas directivas o coordinadores de actividad; pero lo que se manifiesta en la realidad de muchas aulas, talleres, gabinetes o laboratorios es una permanencia del viejo sistema. Lo que siempre suele acontecer: los mismos perros con distintos collares. Se modificó sólo el lenguaje (aprendizaje significativo, hipocampo, generalizadores previos, inclusores y un sinfín de nuevos conceptos), pero prevaleció el viejo principio de resistencia al cambio en las formas de hacer currículum. Simplemente los profesionales de la enseñanza no supieron desaprender.(Ferrández, 2000:25)

Como señalamos anteriormente, centrándonos en la figura del formador, el término de formador comprende un grupo heterogéneo de personas, por su distinta cualificación profesional, por las diferentes situaciones en las que tiene que desarrollar su trabajo, etc. Esta dispersión complica aún más la situación a la hora de delimitar sus funciones, sus competencias, su cualificación profesional, su formación, etc. Siguiendo, una vez más, la investigación del **Grupo CIFO**, analizaremos algunas de estas cuestiones que son relevantes para el presente estudio.

En primer lugar estos autores, clasifican al formador de acuerdo a sus **funciones y competencias** en tres tipos:

- Responsable de formación.
- El formador como instructor-enseñante-profesor.
- Otros roles asociados a los anteriores.

1. Los responsables de formación.

En este grupo se integra a antiguos formadores, directivos relacionados con la formación, pedagogos, psicólogos, etc., cuya funciones principales serían elaborar planes de formación y gestionarlos.

Sus campos de intervención están relacionados con lo **pedagógico-didáctico** fundamentalmente en actividades orientadas a la elaboración de planes de formación (detección de necesidades, la formulación de objetivos, el diseño de estrategias metodológicas, la elaboración de la temporalización y el diseño de evaluación) y con lo **pedagógico-organizativo**, en actividades relacionadas con la gestión (negociación con agentes sociales, relaciones con las fuentes de financiación, el establecimiento y control de las condiciones conducentes a la certificación y a la validación de la formación, la asesoría y la orientación).

Se podrían señalar como las funciones más importante las de armonizar los objetivos de la organización con los objetivos de la formación, definir las necesidades de formación, seleccionar la oferta formativa que responda a las necesidades detectadas, la evaluación de la formación y gestionar la formación.

En cuanto a las tareas que este profesional debería desarrollar, entre otras destacaríamos.(**Ferrández y otros, 2000:132**):

- Inventariar las necesidades formuladas por la dirección y considerarlas en términos de formación;
- comparar la formación con otras medidas (tales como la selección, el plan de carrera, los sistemas de gratificación, la reconversión, etc.) para lo que hay que encontrar soluciones a ciertos problemas;
- elaborar un plan de formación que tenga en cuenta las características de los destinatarios de la formación;
- definir la relación que existe entre las situaciones de formación en el puesto de trabajo y fuera del trabajo;
- si la opción elegida es la formación durante el trabajo: ofrecer las condiciones organizacionales, personales y los recursos necesarios para tal cometido; si la opción elegida es la formación fuera del trabajo: analizar el mercado de trabajo permitiendo ofrecer una solución óptima implicando un análisis de coste-beneficio, y la elección de actividades de formación clave para el objetivo perseguido;
- determinar el valor intrínseco de la formación en relación con el valor para la práctica del trabajo.

2. Los formadores como instructores, enseñantes o profesores.

Son los encargados de realizar la formación propiamente dicha. Dentro de este colectivo podemos distinguir a dos grupos bastante diferenciados los que imparten la docencia en la Formación Profesional dentro del Sistema Educativo y los que desarrollan su actividad dentro de la Formación Ocupacional.

Sus funciones pueden concretarse en las siguientes. **(Ferrández y otros, 2000:142):**

- Ofrecer diferentes tipos de formación relacionada con la satisfacción de necesidades específicas, ya definidas por otros profesionales (o conjuntamente con ellos) u otro departamento de formación, tanto interno como externo de la institución;
- definir, diseñar y ajustar los cursos de formación de acuerdo a los grupos de aprendizaje;
- impartir el curso de formación de acuerdo a la programación previamente establecida (esta programación no es predictiva, sino meramente descriptiva);
- diseñar los materiales didácticos necesarios con relación al desarrollo de las actividades previstas;
- evaluar la formación impartida, implicando los instrumentos de evaluación para recoger la información necesaria.

Según el **Instituto Nacional de Empleo(INEM)** el formador pertenece a la Familia profesional docencia e Investigación. Área profesional Formación, y sus principales funciones son:

Desarrolla de manera sistemática y planifica acciones de formación con vista a la adquisición de competencias profesionales de los destinatarios, en el marco de una política de formación. Programa su actuación de manera flexible coordinándola con el resto de acciones formativas y con los demás profesionales de la formación. Implementa las acciones formativas, acompaña y proporciona orientaciones para el aprendizaje y cualificación de los trabajadores. Evalúa los procesos y los resultados del aprendizaje para mejorarlos y verifica el logro de los objetivos establecidos. Analiza el propio desempeño y los programas desarrollados. Incorpora los cambios en los procesos de formación según las exigencias del entorno,

contribuyendo a la mejora de la calidad de formación. (INEM, 1996:101).

3. Otros roles asociados.

Dentro de este apartado el **Grupo CIFO** incluye a dos tipos de profesionales que colaboran en las tareas formativas como son los formadores a jornada parcial y formadores ocasionales (maestros de aprendizaje, monitores, instructores, jefes de taller) y el tutor de formación.

A los primeros se les considera instructores o maestros de aprendizaje y su función principal consiste en guiar y orientar al destinatario de la formación para las tareas propias del puesto de trabajo y a los segundos son profesionales de la empresa encargados de acoger, ayudar, informar y formar al aprendiz durante su estancia en la institución.

Pensamos que tanto los responsables de formación como los formadores como instructores o profesores son la piedra angular de todo proceso formativo, dado que en muchas ocasiones son los máximo responsables de las acciones formativas. Es aquí en donde reivindicamos la figura del pedagogo por su cualificación profesional, creemos que el perfil profesional del pedagogo es uno de los que más se adapta a estas exigencias, pedagógico-didáctica y pedagógico-organizativo que anteriormente señalábamos. En muchas ocasiones son profesionales más orientados a campos de la economía(licenciados en empresariales o económicas, por ejemplo), los responsables de la formación, lo que hace, según nuestro criterio, que se pierda el sentido “**EDUCATIVO**” (al que nos referimos anteriormente) que debe de tener toda formación.

En definitiva, **el perfil del formador en formación profesional**, que resulta de la investigación realizada por **Ferrández y otros (2000)**, puede sintetizarse tal como sigue:(Ferrández, 2000:234):

- Formación, que debería corresponder académicamente a una titulación de licenciado o similar.
- Experiencia laboral, con lo que su conocimiento práctico de la materia repercutirá de forma positiva en su actividad docente.
- Habilidades de comunicación, que sepa transmitir a sus alumnos los conocimientos necesarios. Este rasgo es considerado de muy alta importancia, por encima de la titulación y experiencia profesional. La falta de comunicación- transmisión repercutirá negativamente en la concepción de la gestión de su docencia. Esto significa un saber y un saber hacer de acuerdo a la teoría y práctica de la comunicación bidireccional.
- Habilidades de gestión en el aula, conocimientos psicopedagógicos y técnicas para motivar, diagnosticar, evaluar, generar discusión- debate. Todo ello en consonancia con el punto anterior. Además saber organizar el tiempo y el espacio de acuerdo a la exigencia de flexibilidad.
- Tener cultura/conocimiento que excedan de su campo profesional.
- Ser un profesional polivalente, como consecuencia del contacto continuo con el entorno general, estando al día en todo lo que incumbe a su campo profesional, así como de las necesidades del mercado laboral. Es decir, un <saber ser> y un >saber estar> en su núcleo profesional.
- Flexible como actitud de aceptación del cambio y como consecuencia de la polivalencia a la que ha de estar sujeto; para ello está obligado a permanecer en un incesante estado de alerta ante los cambios sociales y productivos.

CAPÍTULO CUARTO

CAPÍTULO CUARTO

V. CAPITULO CUARTO: ANALISIS CRONOLOGICO DE LA NORMATIVA LEGAL RELATIVA A LA FORMACION PROFESIONAL EN ESPAÑA

Pretendemos, en este apartado, realizar un análisis cronológico de la normativa legal, a nuestro juicio más importante, existente en España sobre Formación Profesional. Este recorrido abarca desde 1970 en que se aprobó la **Ley General de Educación**, pasando por el **R.D. 375, de 5 de marzo de 1999**, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones, hasta llegar a los **III Acuerdos de Formación Continua** vigentes desde el 1 de enero de 2001 hasta el 31 de diciembre de 2004.

Con el objetivo de clarificar lo más posible, hemos clasificado esta normativa en cuatro apartados, los tres primeros corresponden a cada uno de los subsistemas en que está dividida la Formación Profesional (Formación Reglada, Formación Ocupacional y Formación Continua) y el cuarto apartado corresponde a toda la normativa relacionada, de alguna manera, con la integración de estos tres subsistemas.

Tablas cronológicas de normas relativas a la Formación Profesional en España

	DISPOSICIONES NORMATIVAS
FORMACION PROFESIONAL REGLADA	<ol style="list-style-type: none">1. Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo. Ley del 70.2. Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.3. R.D. 676/93, de 7 de mayo de 1993. Directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas.

	DISPOSICIONES NORMATIVAS
FORMACION PROFESIONAL OCUPACIONAL	<p>1. R. D. 631/93, de 3 de mayo de 1993, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.</p> <p>2. Orden Ministerial de 13 de abril de 1994, por la que se dictan normas de desarrollo del R.D. 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan F.I.P.</p> <p>3. Orden Ministerial de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.</p> <p>4. R.D. 795/95, de 19 de mayo 1995, por el que se establecen las directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional.</p>

	DISPOSICIONES NORMATIVAS
FORMACION PROFESIONAL CONTINUA	<ol style="list-style-type: none"> 1. I Acuerdo Nacional de Formación Continua, de 16 de diciembre de 1992. 2. Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 22 de diciembre de 1992. 3. II Acuerdo de Formación Continua de 19 de diciembre de 1996, publicado por resolución de 14 de enero de 1997 de la Dirección General de Trabajo y Migraciones. 4. II Acuerdo Tripartito sobre Formación Profesional, de 19 de diciembre de 1996. 5. III Acuerdo Bipartitos de Formación Continua, de 19 de diciembre de 2000 6. III Acuerdos Tripartitos de Formación Continua, Vigencia 1 enero de 2001

	DISPOSICIONES NORMATIVAS
INTEGRACION DE SISTEMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acuerdo Económico y Social(AES), de 12 de octubre de 1984. 2. LEY 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. 3. Programa Nacional de Formación Profesional, Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de Marzo de 1993. 4. Acuerdo del Consejo de Ministros, de 18 de Febrero de 1994, por el que se crea la Unidad Interministerial de las Cualificaciones Profesionales. 5. Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional. (19 de diciembre de 1996). 6. Ley 19/97, de 9 de junio de 1997, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional 7. R.D.1684/1997 de 7 de noviembre 1997, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. 8. R.D. 777/98, de 30 de abril de 1998, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo. 9. R.D. 375, de 5 de marzo de 1999, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones. 10. Segundo Programa Nacional de Formación Profesional. Vigencia 1998 a 2002.

V.1. ANALISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL O REGLADA

Cuando se realiza un estudio diacrónico, es fácil decidir cuando terminar, lo difícil es decidir cuando empezar. En este caso no hemos tenido la menor duda, **la Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma educativa, de 1970**, también conocida como **Ley Villar Palasí**, por el Ministro que la impulsó, supuso un auténtico cambio en la educación española y, en concreto, en la Formación Profesional que es el tema que nos ocupa, ya que por primera vez se intentó sistematizar las enseñanzas técnico profesionales.

Por primera vez se contempla desde esta Ley, desarrollada a partir del **Decreto 707/1976 de 5 de Marzo**, a la Formación Profesional como un nivel integrado en el sistema educativo. Estos estudios comprendían 3 etapas:

1. Formación Profesional de Primer Grado (2 cursos de los 14 a 16 años). Se obtiene el título de Técnico Auxiliar.
2. Formación Profesional de segundo Grado (2 ó 3 cursos). Se obtiene el título de Técnico Especialista.
3. Formación Profesional de Tercer Grado, no llegó a implantarse.

Por lo tanto, a pesar de que esta Ley, como hemos señalado, supuso el primer intento de sistematización en nuestro país de las enseñanzas técnicas profesionales, los problemas no tardaron en aparecer.

La Formación Profesional tuvo un doble objetivo, por un lado recuperar los déficit educativos de una gran parte de los alumnos, que no

habían conseguido el Graduado Escolar y por otro la de proporcionar una profesión. Sin embargo este intento de conseguir una Formación Profesional que diera cabida a las personas que no habían obtenido un mínimo de titulación, provocó, en muchos casos, que los alumnos no tuvieran una buena formación de base, ocasionando altas tasas de fracaso escolar (con un abandono superior al 50%) y un bajo nivel académico en la mayoría de los alumnos.

Esta situación, unido al excesivo contenido teórico de las programaciones y al escaso contacto con la realidad empresarial (constantes cambios en el sistema productivo y en el mercado de trabajo) llevó a la Formación Profesional a una baja calidad y a una mala fama que aún hoy en día perdura.

En la primera mitad de la década de los 80, se realizaron diferentes reformas experimentales, como la **Formación Profesional Experimental**, que convivió con la Ley del 70. En esta FP Experimental, basada en **Módulos Profesionales**, aparecen conceptos como la FP de Base, FP Específica, Familia Profesional, etc. Como la mayoría de estas innovaciones aparecen desarrolladas en la **LOGSE**, hemos preferido analizarlas dentro de su apartado correspondiente.

Con este panorama, en algunos casos preocupante, se llega a principios de los 90, con la necesidad urgente de cambiar completamente la Formación Profesional Reglada (posteriormente analizaremos en otros apartados a la FP Ocupacional y a la FP Continua).

Así, en **1990** aparece la **Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, en el Preámbulo de esta Ley se señala:

La Ley acomete una reforma profunda de la Formación Profesional en el capítulo cuarto del título primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.(**Preámbulo LOGSE, BOE. Nº 238/1990**).

La LOGSE intenta dar respuesta a los principales problemas que planteó la Ley General de Educación de 1970. Así, en primer lugar, se intenta que los alumnos tengan una buena formación de base, apareciendo la **Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)** hasta los 16 años. En esta ESO se incluye la **Formación Profesional de Base**, que aportará elementos de formación tecnológica a todos los alumnos.

En segundo lugar, se implantará una **Formación Profesional Específica** que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, exigiéndose las titulaciones de graduado en Educación Secundaria y de Bachiller para el acceso a la Formación Profesional Específica de grado medio y superior respectivamente.

Al introducir la FP de Base en la ESO se pretende conseguir, además de elevar la formación de base, que los alumnos puedan tener un mayor conocimiento y orientación de la Formación Profesional.

Asimismo, la exigencia de una titulación para acceder a la FP específica, eleva el nivel de conocimientos de los alumnos, imprescindible para hacer frente a las exigencias de un mercado de trabajo cada vez más complejo y sometido a constantes cambios tecnológicos.

La Formación Profesional Específica se estructura en módulos y obliga a realizar **prácticas en centros de trabajo**. Esta estructura modular permite adaptarse al entorno socioeconómico del lugar donde se realice los estudios y conseguir dar respuesta a los cambios derivados de la evolución tecnológica, adaptando las competencias profesionales necesarias.

En nuestra opinión, este es el elemento clave de la reforma, es decir, **conseguir un sistema de Formación Profesional que de respuesta al mundo productivo diseñando las enseñanzas profesionales con referencia a las necesidades de cualificación del sistema productivo.**

Así pues, la piedra angular de la reforma está en el diseño y elaboración de un **“Catálogo de Títulos de Formación Profesional Reglada”** y conseguir un sistema de actualización permanente de este catálogo.

En la elaboración de este Catálogo se invirtieron 4 años de trabajo (1992- 1996), participando agentes sociales (asociaciones empresariales y sindicatos) administraciones (autonómica y central) y órganos institucionales (técnicos, políticos y ejecutivo).(**M.E.C.:2000**).

El resultado ha sido:

- 23 Familias Profesionales
- 135 Títulos
- 586 Unidades de Competencia
- 1161 Módulos Profesionales
- Conexiones con la FP Ocupacional

La competencia profesional de cada título se expresará a través de su perfil profesional asociado. El objetivo será poder definir la formación que constituye cada título en directa relación con las necesidades de cualificación del sistema productivo. El concepto de **competencia profesional**, según aparece en el Real Decreto 676, debe entenderse como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, adquiridos a través de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridos en el empleo.(Preámbulo R.D. 676. BOE: Nº 122/1993).

El Real Decreto 676 establece las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación Profesional en su Preámbulo nos señala:

El perfil profesional asociado a cada título se organizará en **unidades de competencia**, que, a efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, deben entenderse como un conjunto de **capacidades profesionales**. Las capacidades profesionales se expresan a través de una serie de **acciones o realizaciones profesionales** con valor y significado en el empleo, que se esperan de aquellos que obtengan **el título profesional**. Esta organización permitirá, en cumplimiento de lo dispuesto en la disposición adicional cuarta, apartado 6, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones con la formación profesional ocupacional y con la práctica laboral". (Preámbulo R.D. 676. BOE: Nº 122/1993).

Las capacidades profesionales a las que se refiere el párrafo anterior comprenderán:

- las propiamente técnicas,
- las de cooperación y relación con el entorno,
- las de organización de las actividades de trabajo,
- las de comprensión de los aspectos económicos,
- las de adaptación a los cambios que se producen en el trabajo.

Por lo tanto con este sistema basado en las competencias profesionales se puede analizar el sistema productivo a la vez que diseñamos un sistema educativo capaz de dar respuesta a las necesidades que este plantea.

El perfil profesional, las unidades de competencia y las realizaciones y capacidades profesionales constituyen el marco para el análisis del sistema productivo y son al mismo tiempo el referente para la definición, en el ámbito del sistema educativo, **de los títulos profesionales y de las correspondientes enseñanzas mínimas de la formación profesional**. De esta forma, las enseñanzas profesionales tienen por finalidad, además de dotar a los alumnos de la formación necesaria para alcanzar determinadas competencias profesionales, proporcionarles una **formación polivalente funcional y técnica** que posibilite su adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos relativos a la profesión y la necesaria visión integradora y global del saber profesional.(Preámbulo R.D. 676. BOE: N° 122/1993)

Analicemos a continuación, más detenidamente y desde un punto de vista legislativo, los tres documentos, a nuestro juicio más

significativos, que han marcado un antes y un después en la **Formación Profesional Reglada en España:**

- Ley General de Educación y Financiación del Sistema Educativo. Ley del 70.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo. Directrices Generales sobre los Títulos y las Correspondientes Enseñanzas Mínimas de Formación Profesional.

V. 1. 1. LEY GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIACION DEL SISTEMA EDUCATIVO. LEY DEL 70.

Como hemos señalado anteriormente, se podría decir que, con esta Ley comienza en España una nueva concepción de la Formación Profesional que llega hasta nuestros días. Evidentemente, tanto la situación política, como económica han ido evolucionando y la España de 1970 nada o muy poco tiene que ver con la España de 2001.

Como señala el profesor **Rial (1997)**, los objetivos de esta Ley, venían a ser:

Los objetivos de esta Ley respecto de la Formación Profesional pretendían subsanar parte de los errores cometidos en anteriores ocasiones. Se trata de lograr la “mejora de la capacidad productiva de los individuos”, al mismo tiempo que éstos puedan seguir la “evolución del progreso tecnológico” sin olvidar la “formación integral del alumno”. Todo esto guardando la especificidad propia de la Formación Profesional, permitir además la incorporación al mundo del trabajo, facilitar la continuidad de los estudios a todos los niveles, potenciar la participación de las empresas en su desarrollo...(Rial, 1997:35)

Curiosamente esta **Ley General de Educación de 1970**, no se desarrolla hasta el **Decreto 995/1974 de 14 de Marzo** sobre Ordenación de la formación Profesional, Decreto impugnado y anulado por defecto de forma y sustituido por el **Decreto 707/1976 de 5 de Marzo**.

La Ley contemplaba a la Formación Profesional dividida en tres etapas, las principales características eran:

1. La Formación Profesional de Primer grado (FP-1) no tenía carácter obligatorio, accediéndose una vez terminada la Educación General Básica (EGB) y sin la necesidad de tener el Certificado de Graduado Escolar, es decir haber aprobado la EGB. Únicamente se exigía el Certificado de Escolaridad o lo que es lo mismo, haber permanecido durante 8 años en la EGB.

Al terminar los dos cursos satisfactoriamente se obtenía el título de **Técnico Auxiliar** de una de las 21 Ramas Profesionales.

La característica principal de esta FP1 era la orientación, más que la especialización:

La F.P. 1 no busca la “especialización para el trabajo, sino la orientación de la capacidad y aptitudes personales, ofreciendo una serie de opciones suficientemente amplias como para no delimitar prematuramente el campo profesional y favorecer por el contrario una formación polivalente (Rial, 1997:37)

El problema venía, por la cantidad de materias generales que se impartían, lo que dificultaba en muchos casos el conocimiento de la realidad profesional. Existía un promedio de 12 disciplinas, en algunas ramas se llegaba hasta 14, y el enfoque excesivamente académico con que en muchas ocasiones se enfocaban los temas, recordemos que muchos de los alumnos que accedían a la FP1 no tenían el graduado escolar, y la mayoría una deficiente formación de base, hizo que el fracaso escolar real superase el 80%.(**Ver Rial, 1997**).

2. La Formación Profesional de Segundo Grado podía ser de Régimen General o de Régimen de Enseñanzas Especializadas.

Al **Régimen General** se accedía con el título de Bachiller o equivalente, o con el título de Técnico Auxiliar (FP-1) y el de Enseñanzas Complementarias para el acceso de FP1 a FP2. Tenía una duración de dos cursos y se obtenía el título de **Técnico Especialista** en una de las 34 posibles especialidades.

A la **Formación Profesional de Segundo Grado en Régimen de Enseñanzas Especiales** se accedía con el título de Técnico Auxiliar, Bachiller y superiores. Tenía una duración de 3 años y se obtenía el título de **Técnico Especialista** en una de las posibles 138 especialidades. Esta opción era elegida por el 90% de los alumnos.

3. La FP de Tercer Grado no llegó a implantarse por razones presupuestarias, pero la Ley daba opción al acceso a estudios universitarios (Escuelas Universitarias) a todas aquellas personas que hubieran superado la FP de Segundo Grado.

En el **Preámbulo del Decreto 707/1976** se decía:

La Formación Profesional de Tercer Grado se ofrece, de un lado, como elemento complementario del primer ciclo de la educación universitaria, a efectos de la obtención del título correspondiente a dicho ciclo, conforme a la Ley General de Educación y, por otro, como culminación de la Formación Profesional, la cual se constituye así, en su conjunto, mediante pasos reglamentarios de uno u otro lado y de conexión con el resto del sistema, como elemento de relación permanente entre la educación y el trabajo en la comunidad nacional.(Preámbulo, Decreto707/1976)

Como hemos señalado anteriormente, a pesar, según nuestro criterio, de que esta Ley de 1970, supuso el comienzo de una nueva etapa en la Formación Profesional en España, por su intento de sistematizar y unificar, hay que reconocer que la Ley fue un auténtico fracaso, sobre todo por el fracaso educativo que supuso, fundamentalmente en FP1 donde las cifras superaban el 80%. **Rial(1997:42)** señala algunas de las causas de dicho fracaso, curiosamente muchas de ellas aun hoy en día perduran:

Con relación a la FP1:

- Las condiciones de entrada de los alumnos
- El curriculum académico amplio al que el profesor dio una interpretación academicista.
- La no implicación del profesor en la creencia de que era un ciclo educativo “orientativo”, creado para introducir a un tipo de alumnos que no habían concluido con éxito sus estudios en el mundo laboral con una cualificación mínima.
- La formación del profesorado en cuanto a la vertiente pedagógica. Los contenidos y los programas se convirtieron en el arma letal de los alumnos

Con relación a la FP2:

- El establecimiento de un curriculum idéntico en duración para las distintas ramas y especialidades, sin tener en cuenta su dificultad o la mayor necesidad de especificaciones prácticas o teóricas según su perfil profesional
- La adecuación de sus programas a la evolución tecnológica.
- La desconexión con el mundo del trabajo, pasó más de diez años hasta que los alumnos comenzaron a realizar prácticas en las empresas.

- La formación pedagógica del profesorado, en cuanto a la planificación coordinada de las áreas y materias con unos contenidos predispuestos a la interdisciplinariedad, impartidos de manera aislada y descoordinada.
- La falta de formación técnica del profesorado en cuanto al seguimiento de la evolución tecnológica.
- La información y orientación de la sociedad, no sólo de los alumnos, hacia una oferta educativa que aportaba desde su formación básica encaminada a situarse dentro de un puesto en el mercado productivo, hasta alcanzar el máximo nivel de formación

V.1. 2. LEY ORGANICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. LOGSE.

En 1987 el gobierno presentó el “**Proyecto para la reforma de la enseñanza propuesta para debate**”, completándolo un año más tarde con un documento específico sobre la nueva la formación profesional. Tras dos largos años en los que participaron las administraciones públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y los distintos sectores de la comunidad educativa, se llegó a la conclusión de que era imprescindible una reforma total del sistema educativo. Así, en 1989, apareció ” **el libro blanco para la reforma del sistema educativo**” y ya en 1990 “**la ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**”.

Los principales **objetivos** de esta Ley fueron:

1. La ampliación de la educación básica hasta los 16 años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, de forma obligatoria y gratuita.
2. La reorganización del sistema educativo. Aparece un régimen general compuesto por la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional de grado medio, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria.

Es evidente que con esta Ley se quiere propiciar una transformación radical del concepto de educación que se tenía hasta entonces. Los **principios pedagógicos** que aparecen en la **LOGSE en su Título Preliminar** son (Ley 1/1990. BOE N° 238/1990):

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas la culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su practica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

En lo referente a la formación profesional, esta Ley, consciente de que es una de las asignaturas pendientes del sistema educativo en España, realiza una profunda transformación. En efecto, la LOGSE dedica el **Capítulo Cuarto del Título Primero (Ver arts 30 al 35)** a la formación profesional. Aparece así la **Formación Profesional de Base (FPB)**, que

recibirán todos los alumnos en la educación secundaria y la **Formación Profesional Específica (FPE)** que comprende los ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

En el **artículo 30** se define la formación profesional, siendo su función principal la capacitación para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. En esta definición se incluye, el conjunto de enseñanzas que están dentro del sistema educativo, reguladas por esta ley, es decir la F. P. Reglada, la formación de los trabajadores en las empresas, (Formación Continua) y la formación dirigida a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, (formación Ocupacional). Ahora bien, se aclara que cada una de estas formaciones estará regulada por su normativa específica, aunque la administración deberá garantizar la coordinación entre las diferentes ofertas de formación.

Avanzando un poco más en el análisis con relación a la FP reglada, el punto 2 señala que:

” La finalidad de este tipo de formación es la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior”.(LOGSE, Capítulo IV, Art. 30)

El punto 3, de este artículo, es de gran importancia por su carácter novedoso, ya que por primera vez todos los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria y del bachillerato recibirán una formación básica de carácter profesional.

Dentro del citado art. 30, en sus puntos 4 y 5 se define la formación profesional específica cuya finalidad será la incorporación de los jóvenes a la vida activa, y la formación permanente de los ciudadanos en general, sirviendo de respuesta a la constante demandas de cualificación por parte del sistema productivo.

Otra novedad importante es la distribución de la F.P. en **ciclos formativos** con una **organización modular** constituidos por **áreas de conocimiento teórico-prácticas** dependiendo de los diversos campos profesionales.

Este tipo de organización será fundamental para poder convalidar y unificar los diferentes tipos de formación profesional. Algunos años más tarde se hablará de itinerarios formativos.

El artículo 31 se centra en los requisitos para poder acceder a la F.P. Así para acceder a la FP específica de grado medio hay que estar en posesión del título de graduado en educación secundaria y para acceder a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de bachiller.

No obstante en el **artículo 32** aparece la posibilidad de poder acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos anteriores **mediante una prueba** en la que se demuestre tener la suficiente preparación. Se especifica que para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior, es necesario tener cumplidos los veinte años de edad. En esta prueba se deberá demostrar que se posee las capacidades necesarias, con relación al campo profesional de que se trate, pudiendo quedar exento aquel que acredite una experiencia laboral que corresponda con los estudios profesionales que se quieran realizar.

Este apartado es muy interesante, ya que se reconoce, en cierta medida, **la experiencia profesional**, con ello se pretende abrir las puertas a una titulación académica a muchas personas que, a pesar de conocer un oficio, por diversas circunstancias no pudieron conseguir una titulación académica.

El artículo 33 se centra en el profesorado encargado de impartir estas enseñanzas. En este artículo se indica que se podrá contratar, para impartir determinadas áreas o materias, a profesores especialistas atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, pero no se indica con que criterios se realizará la selección ni se alude a una posible formación didáctica de unos profesionales, que pueden dominar, por su práctica profesional, unos determinados contenidos pero que a su vez pueden encontrar múltiples dificultades a la hora de transmitirlos a los alumnos.

El artículo 34 es muy importante para nuestro estudio, puesto que trata de **aspectos Pedagógicos, como el diseño, la planificación, el currículum**, etc. En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales y, para la programación, se tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros.

El currículum de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de **formación práctica en los centros de trabajo**, vinculando a las empresas e instituciones en el desarrollo de estas enseñanzas.

En cuanto a la **metodología didáctica** se considera importante la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos, favoreciéndose el autoaprendizaje y el trabajo en equipo.

El **artículo 35** se refiere a las diferentes titulaciones que se podrán obtener con estos estudios. El gobierno establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos, pudiendo las diferentes Comunidades Autónomas, con transferencias en materia de educación, adecuar estos estudios a sus características socioeconómicas, lingüísticas, culturales, etc.

Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, **el Título de Técnico y Técnico Superior** de la correspondiente profesión. El título de técnico, permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente. El Título de técnico superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

Por último la **LOGSE** en su **Disposición Adicional Cuarta apartado 6** hace referencia a la futura regularización que se tendrá que llevar a cabo para las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de formación profesional a las que se refiere la LOGSE.

V.1. 3. REAL DECRETO 676/1993, DE 7 DE MAYO. DIRECTRICES GENERALES SOBRE LOS TITULOS Y LAS RRESPONDIENTES ENSEÑANZAS MINIMAS DE FORMACION PROFESIONAL¹.

La **LOGSE**, con la reforma de la FP, pretende fundamentalmente dar respuesta a las necesidades reales de cualificación del mundo productivo y desarrollar una nueva ordenación académica. Para conseguir estos objetivos el artículo 35 de la LOGSE remite al gobierno, tras consultar con las Comunidades Autónomas, a establecer los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional y las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Este es el objetivo del **Real Decreto 676/1993**.

El principal problema que se plantea es que tanto las titulaciones como sus contenidos mínimos puedan adaptarse y dar respuesta a la rápida evolución de las cualificaciones profesionales que demanda la sociedad actual. Para ello, tal y como indica el artículo 34 de la LOGSE se realizó un diseño lo más complejo y amplio posible. En él, se tuvo en cuenta la opinión de los agentes sociales, debido a su conocimiento de la realidad laboral. Esto ayudó sobre todo a la identificación de los perfiles profesionales más demandados y a la definición de los contenidos formativos presentes en las enseñanzas de formación profesional.

También se consideró fundamental, siendo uno de los principales objetivos de este Real Decreto, establecer una estructura común de la ordenación académica de los títulos profesionales y de sus enseñanzas mínimas, con el fin de obtener una homogeneidad y a su vez una suficiente flexibilidad.

¹ Entra en vigor el 23 de mayo de 1993.

Es así, como la nueva formación profesional se orienta, no tan sólo a la adquisición de conocimientos, sino sobre todo a la adquisición de **“Competencias Profesionales”**. La competencia profesional de cada título se expresa a través de su perfil profesional asociado.

El perfil profesional asociado se organizará en **unidades de competencia**, o conjunto de capacidades profesionales. A su vez las capacidades profesionales se expresan a través de una serie de acciones o realizaciones profesionales que deben realizar en el puesto de trabajo todas aquellas personas que obtengan el título profesional.

Estas capacidades profesionales, según el Real Decreto, comprenden:

Las propiamente técnicas, las de cooperación y relación con el entorno, las de organización de las actividades de trabajo, las de comprensión de los aspectos económicos, así como las de adaptación a los cambios que se producen en el trabajo.(Preámbulo RD 676/1993. BOE N° 122/1993).

Esta organización de la FP permitirá establecer un **sistema de correspondencias y convalidaciones** con la formación profesional ocupacional y con la práctica laboral, lo que ayudará a la unificación de los 3 subsistemas de formación para el empleo.

A continuación, pasamos a realizar un exhaustivo análisis de dicho Real Decreto que consta de 5 Capítulos, 5 disposiciones adicionales y 3 disposiciones finales, con un total de 26 artículos.

En el Capítulo I se aclara cuál es la finalidad de la formación profesional, es decir, proporcionar a los alumnos la formación necesaria para (Capítulo I. Art. 1.R.D. 676/1993):

- a) Adquirir la competencia profesional característica de cada título.
- b) Comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de la inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.
- c) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

También se señala que en la **formación profesional de base (FPB)**, que se imparte en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato, se impartirá **una formación generalista, amplia y polivalente**, mientras que en la **formación profesional específica (FPE)**, la formación estará estrechamente vinculada con la competencia profesional característica de cada título.

En el Capítulo II se profundiza en la FPE. La formación profesional específica está ordenada en ciclos formativos de grado medio y grado superior y estos a su vez se organizan en módulos profesionales de formación teórico-práctica.

Se entiende por módulo profesional:

Una unidad coherente de formación profesional específica, que está asociada a una o varias unidades de competencia. (Capítulo II. Art. 3. R.D. 676/1993).

En este capítulo también se hace referencia a la obligatoriedad de incluir en los ciclos formativos un módulo de **formación práctica en centros de trabajo**. De este módulo de prácticas podrán quedar excluidos total o parcialmente las personas que acrediten una experiencia profesional en los estudios profesionales que deseen cursar.

Las finalidades de este módulo de formación práctica en centros de trabajo son: (Capítulo II. Art. 4. R.D. 676/1993):

- a) Complementar la adquisición por los alumnos de la competencia profesional conseguida en el centro educativo, mediante la realización de un conjunto de actividades de formación identificadas entre las actividades productivas del centro de trabajo.
- b) Contribuir al logro por los alumnos de las demás finalidades a las que hace referencia el artículo 1 del presente Real Decreto.
- c) Evaluar los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumnado.

En el Capítulo III, artículo 10, se indican cuales deberán ser los aspectos básicos del currículum de las enseñanzas mínimas de FP tanto de grado medio como de grado superior:

- a) Los objetivos generales del ciclo formativo.
- b) Los módulos profesionales necesarios para cada ciclo, de acuerdo con lo establecido en el anterior artículo
- c) La duración total del ciclo formativo.

- d) Los objetivos, expresados en términos de capacidades, y los criterios de evaluación básicos de los módulos profesionales del ciclo formativo.
- e) Los contenidos básicos de los módulos profesionales asociados a una unidad de competencia, de los módulos profesionales de base o transversales y del módulo profesional de formación y orientación laboral, que en ningún caso requerirán más del 55 o del 65 por 100 del horario total previsto para el ciclo formativo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4.2 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Por su propia naturaleza, que requiere su adaptación y ajuste a las necesidades y disponibilidades del entorno socioeconómico, los contenidos del módulo de formación práctica en centros de trabajo serán establecidos en su totalidad por las Administraciones educativas.

En el Capítulo IV se indica que las Administraciones educativas competentes deben establecer el currículo de los ciclos formativos de FP, correspondientes a cada título, en el que se deben tener en cuenta además de las enseñanzas mínimas: **(Capítulo IV. Art. 13. R.D. 676/1993).**

1. Al establecer el currículo de los ciclos formativos, las Administraciones educativas tendrán en cuenta las necesidades de desarrollo económico y social y de recursos humanos de la estructura productiva del territorio de su competencia educativa y la adaptación al entorno de los centros docentes que impartan enseñanzas profesionales, y fomentarán la participación de los agentes sociales.
2. Al establecer el currículo de los ciclos formativos, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores en orden a alcanzar la integración necesaria de la

actividad docente que facilite al alumnado la adquisición de la competencia profesional característica de los títulos correspondientes, así como las demás finalidades a las que se refiere el artículo 1 del presente Real Decreto, y estimularán la actividad investigadora del profesorado sobre los contenidos, métodos y medios didáctico-tecnológicos más idóneos para alcanzarla.

3. Además de establecer el currículo de los ciclos formativos, las Administraciones educativas definirán los equipamientos de medios didácticos y tecnológicos mínimos para la impartición de la formación asociada a los diferentes títulos de formación profesional.

También se reconoce y obliga a los centros docentes a desarrollar **el currículo** mediante proyectos y programaciones curriculares, teniendo en cuenta siempre las características del alumnado y del entorno de cada centro.

Asimismo se considera que la **metodología didáctica** a emplear deberá conseguir en el alumnado una visión global y coordinada de los procesos productivos en los que participarán.

El Capítulo V se dedica a la **evaluación**, esta deberá ser continua y se realizará por módulos profesionales. En ella los profesores considerarán el conjunto de los módulos de cada ciclo formativo.

En cuanto a los **criterios y procedimientos** de evaluación se deberá tener en cuenta la competencia profesional característica del título. En la evaluación del módulo de prácticas colaborará el responsable del centro de trabajo.

Por último se incide, una vez más, en la **Disposición Adicional Primera**, en la importancia de que en los sucesivos R.D. en donde se desarrollen los Títulos de F.P. aparezcan determinados que módulos profesionales son susceptibles de convalidación y correspondencia tanto con la F.P. ocupacional como con la práctica laboral.

V.2. ANALISIS DE LA FORMACION PROFESIONAL OCUPACIONAL

En primer lugar hay que señalar qué entendemos por **Formación Profesional Ocupacional**. En general, se refiere a la formación destinada fundamentalmente a la reinserción profesional de aquellas personas en situación de desempleo, aunque tradicionalmente la Formación Ocupacional se dirigía tanto a los trabajadores en activo como a los desempleados.

La Formación Profesional Ocupacional, fue gestionada por las distintas secciones del Ministerio de Trabajo o del Ministerio de Seguridad Social, hasta que en 1978 se creó el **Instituto Nacional de Empleo (INEM)**, haciéndose cargo de la formación. Actualmente, son las diferentes Comunidades Autónomas las que la gestionan, según van asumiendo competencias en esta materia.

A partir de 1985, se desarrolla el **Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP)**, modificándose y adaptándose anualmente. El último Plan FIP está regulado en el **Real Decreto 631/1993** de 3 de Mayo y desarrollado por la **Orden Ministerial 13 de abril** de 1994.

Con esta última modificación se pretendía adaptar este Plan a la nueva situación sociopolítica. Se pueden señalar cuatro factores que propiciaron dicho cambio:

1. El traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las Comunidades Autónomas.
2. La asunción por parte de los interlocutores sociales de nuevas competencias en la formación de los trabajadores.

3. La necesidad de complementariedad entre la FP Reglada y la FP Ocupacional.
4. El contexto socioeconómico.

Con este nuevo Plan FIP se pretende:

Una reordenación de las acciones de formación ocupacional poniendo un mayor énfasis en la reinserción profesional de aquellas personas en situación de paro, cuya permanencia en el mismo constituye una dificultad adicional para su vuelta al trabajo.**(Preámbulo. R.D. 631/1993).**

Además del Plan FIP, hay que destacar el gran esfuerzo que se está realizando con la puesta en marcha de los **Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio**. Estos Programas empezaron en **1985** bajo la dirección del INEM como:

Medida de Fomento de Empleo Juvenil a través de la formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional en actividades relacionadas con la rehabilitación del patrimonio, del medio ambiente y del entorno urbano y la recuperación de oficios artesanales.**(Preámbulo Orden Ministerial 3 de agosto de 1994. BOE Nº 191/1994)**

Este Programa, igualmente ha sufrido diferentes modificaciones, siendo la última la **Orden 3 de agosto de 1994**.

Por último, en 1995, aparece el **Real Decreto 797/1995** por el que se establecen las directrices sobre los **Certificados de Profesionalidad** y los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional. Este Real Decreto es fundamental para el desarrollo, no tan

sólo de la formación ocupacional, sino de la formación profesional en España.

Con este Real Decreto, se pretende uniformar y garantizar así una FP Ocupacional de calidad, que permita conseguir un **sistema de correspondencias y convalidaciones** entre la FP Reglada, la FP Ocupacional, la FP Continua y la experiencia laboral.

Posteriormente el **INEM**, a través de la Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional, ha puesto en marcha la elaboración del **Repertorio de Certificados de Profesionalidad**, con un Real Decreto Marco y con los Decretos Complementarios que desarrollan cada uno de los Certificados de Profesionalidad. Así, por ejemplo, en la Familia Profesional Agraria se han desarrollado, entre otros, los siguientes **Certificados de Profesionalidad (INEM, 2000)**:

- Jardinero. (RD 2031/1996 de 6/9/96, BOE 246 - 11/10/96).
- Trabajador Forestal. (RD 2003/1996 de 6/9/96, BOE 239 - 3/10/96).
- Tractorista. (RD 2002/1996 de 6/9/96, BOE 239 - 3/10/96).
- Horticultor. (RD 2004/1996 de 6/9/96, BOE 238 - 2/10/96).
- Fruticultor. (RD 2032/1996 de 6/9/96, BOE 244 - 9/10/96).
- Porcinocultor de Intensivo. (RD 2005/1996 de 6/9/96, BOE239 - 3/10/96).

Por lo tanto se pretende que el **Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad**, elaborado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, se coordine con el **Catálogo de Títulos Profesionales** del Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones. El

problema, a nuestro entender, es que aunque se parte en ambos casos de un sistema basado en **Unidades de Competencias** como elementos de referencias, cada uno está adoptando distintas Unidades de Competencias. Sin embargo, creemos que esta es la línea de trabajo correcta, aunque debería de haber más coordinación y unificación de criterios.

Para ejemplificar lo dicho, veamos gráficamente cómo se pueden establecer las convalidaciones y correspondencias entre un Programa de Garantía Social, un Ciclo de Grado Medio, un Certificado de Formación Ocupacional y un Curso de formación Continua. El objetivo es comprobar en cada momento cual ha sido la trayectoria formativa de cada individuo, es decir en vez de basarnos en la frialdad de un título, podemos comprobar que competencias domina, así como el plan de formación que ha seguido, lo que facilita enormemente la posibilidad de convalidaciones y la posibilidad de que se tenga en cuenta la experiencia profesional obtenida al margen del sistema educativo formal.

Los siguientes gráficos corresponden a investigación realizada por el **Instituto de Formación y Estudios sociales (IFES, 2000)**, “ **Creación de una herramienta para la organización y planificación de la formación continua**”. Esta investigación forma parte de un Proyecto de estudio de evolución del sistema productivo en el sector agrario, forestal y pecuario y creación de una herramienta para la organización y planificación de la formación continua.

PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL (MEC)	DESCRIPCION	COMPETENCIAS	PUESTOS DE TRABAJO QUE DESEMPEÑA	PLAN DE FORMACION
<p align="center">OPERARIO DE ACTIVIDADES FORESTALES</p>	<p>ESTE PROFESIONAL EJECUTA LAS TAREAS NECESARIAS PARA LA PLANTACION, EXPLOTACION Y CONSERVACION DE LOS BOSQUES, BAJO LAS ORDENES DE UN TECNICO DE MAYOR CUALIFICACION. SU ACTIVIDAD CONDUCE TANTO A LA TALA Y PREPARACION DE PRODUCTOS FORESTALES PARA SU VENTA Y EXPEDICION, COMO A LA REPOBLACION FORESTAL Y A LA VIGILANCIA Y EXTINCION DE FUEGOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ REALIZAR LABORES BASICAS DE EXPLOTACION, CONSERVACION Y MEJORA DE LAS MASAS FORESTALES O ARTIFICIALES. ▪ REALIZAR OPERACIONES DE EXTINCION DE INCENDIOS FORESTALES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PEON FORESTAL ▪ TALADOR ▪ LEÑADOR ▪ CONDUCTOR-OPERADOR DE TRACTOR FORESTAL ▪ TRABAJADOR FORESTAL 	<p>1.- DURACION : DE SEIS MESES A DOS AÑOS</p> <p>2.- CONDICIONES DE ACCESO: PODRAN ACCEDER LAS PERSONAS COMPRENDIDAS ENTRE 16 Y 21 AÑOS, Y NO HAYAN SUPERADO LA E.S.O., CAREZCA DE TITULACION SUPERIOR A LA DE GRADUADO ESCOLAR, Y NO POSEAN TITULACION ALGUNA DE FORMACION PROFESIONAL.</p> <p>3.- AREA DE FORMACION PROFESIONAL ESPECIFICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MODULO 1.- SERVICULTURA: REPOBLACION FORESTAL - MODULO 2.- VIGILANCIA, PREVENCION Y EXTINCION DE INCENDIOS FORESTALES - MODULO 3.- MAQUINARIA FORESTAL <p>4.- AREA DE FORMACION BASICA: CONSTA DE CONTENIDOS EXTRAIDOS DE LA EDUCACION PRIMARIA Y DE LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA, ESTRUCTURADOS EN LOS COMPONENTES INSTRUMENTALES DE LENGUA Y MATEMATICAS Y EN COMPONENTES SOCIONATURALES.</p> <p>5.- AREA DE FORMACION Y ORIENTACION LABORAL: SUS CONTENIDOS ESTAN RELACIONADOS CON LA SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO, LAS RELACIONES LABORALES, LA AUTOORIENTACION Y LA INSERCIÓN PROFESIONAL</p> <p>6.- CERTIFICACION: TODOS LOS ALUMNOS QUE HAYAN PARTICIPADO EN EL PROGRAMA RECIBIRAN UNA CERTIFICACION QUE ACREDITE LA COMPETENCIA ADQUIRIDA DONDE CONSTARA EL NUMERO TOTAL DE HORAS CURSADAS, LAS DESARROLLADAS EN EL PUESTO PRODUCTIVO, ASI COMO LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN CADA MODULO O AREA</p> <p>7.- REGULACION: O.M. DE 12 DE ENERO DE 1993(BOE 19-1-93)</p> <p>8.- SALIDAS HACIA OTROS ESTUDIOS: CADA UNO DE LOS MODULOS PROFESIONALES SUPERADOS POSIBILITA LA INSERCIÓN LABORAL EN ACTIVIDADES PROFESIONALES ANALOGAS. UNA VEZ SUPERADO EL PROGRAMA SE PODRA ACCEDER MEDIANTE LA CORRESPONDIENTE PRUEBA DE ACCESO A CUALQUIER CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO.</p>

CICLOS DE GRADO MEDIO (MEC)	DESCRIPCION	COMPETENCIAS	PUESTOS DE TRABAJO QUE DESEMPEÑA	PLAN DE FORMACION
<p align="center">TECNICO EN TRABAJOS FORESTALES Y DE CONSERVACION DEL MEDIO NATURAL</p>	<p>EL TRABAJO DE ESTE TECNICO CONSISTE EN REALIZAR LOS TRABAJOS PROPIOS DE LA ACTIVIDAD FORESTAL, ASI COMO LOS DE VIGILANCIA, MANTENIMIENTO Y PROTECCION DEL MEDIO NATURAL; MANEJANDO Y MANTENIENDO EN USOS LAS INSTALACIONES, MAQUINARIA, Y EQUIPOS EN CONDICIONES DE SEGURIDAD E HIGIENE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • INTERPRETAR LO PLANIFICADO SOBRE EL TERRENO Y REALIZAR LOS TRABAJOS PARA LA REPRODUCCION DE PLANTAS FORESTALES, SU IMPLANTACION EN EL MEDIO NATURAL, EL MANTENIMIENTO, LA ORDENACION, LA DEFENSA Y EL APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS FORESTALES. • REALIZAR LOS TRABAJOS DE MANTENIMIENTO Y MEJORA DE BOSQUES Y ZONAS FORESTALES • REALIZAR LOS TRABAJOS DE CONTROL Y VIGILANCIA, ASI COMO LOS DE MEJORA DENTRO DEL MEDIO NATURAL Y LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL USO PUBLICO DE LOS ESPACIOS NATURALES • REALIZAR LAS LABORES PARA LA OBTENCION DE PLANTAS EN VIVEROS • MANEJAR Y PREPARAR LA MAQUINARIA, APEROS, HERRAMIENTAS, EQUIPOS E INSTRUMENTAL TECNICO BASICO PROPIO DE LA ACTIVIDAD FORESTAL • INTERPRETAR LA INFORMACION Y EL LENGUAJE PROPIOS DE LAS OPERACIONES DE PRODUCCION FORESTAL • ORGANIZAR Y VIGILAR EL TRABAJO REALIZADO POR EL PERSONAL A SU CARGO 	<ul style="list-style-type: none"> • MOTOSERRISTA DESBROZADOR • MAQUINISTA FORESTAL • SELVICULTOR • REPOBLADOR • VIVERISTA • BOMBERO FORESTAL • COLABORADOR DE ESPACIOS CINEGETICOS Y PISCIFACTORIAS • AGENTE FORESTAL • AGENTE DEL MEDIO AMBIENTE • COLABORADOR EN CENTROS DE INTERPRETACION DE LA NATURALEZA Y DE EDUCACION AMBIENTAL • GUIA DE LA NATURALEZA 	<p>1.- TITULO: TECNICO EN TRABAJOS FORESTALES Y DE CONSERVACION DEL MEDIO NATURAL</p> <p>2.- DURACION: 2000 HORAS</p> <p>3.- NIVEL ACADEMICO: GRADO MEDIO</p> <p>4.- PROGRAMA FORMATIVO (MODULOS PROFESIONALES):</p> <ul style="list-style-type: none"> - MODULO 1.- ORGANIZACIÓN Y GESTION DE UNA EXPLOTACION FAMILIAR - MODULO 2.- INSTALACIONES AGRARIAS - MODULO 3.- MECANIZACION AGRARIA - MODULO 4.- APROVECHAMIENTOS FORESTALES - MODULO 5.- APROVECHAMIENTOS CINEGETICOS Y PISCICOLAS - MODULO 6.- PRODUCCION DE PLANTAS - MODULO 7.- CONSERVACION Y DEFENSA DE LAS MASAS FORESTALES - MODULO 8.- ACTIVIDADES DE USO PUBLICO EN ESPACIOS NATURALES - MODULO 9.- RELACIONES EN EL EQUIPO DE TRABAJO - MODULO 10.- AGROTECNOLOGIA - MODULO 11.- FORMACION Y ORIENTACION LABORAL - MODULO 12. FORMACION EN CENTRO DE TRABAJO <p>5.- CONDICIONES DE ACCESO: TITULO DE GRADUADO EN EDUCACION SECUNDARIA, O MEDIANTE PRUEBA DE ACCESO DESDE MUNDO LABORAL</p> <p>6.- MODALIDADES DEL BACHILLERATO A LAS QUE DA ACCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> - CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD - TECNOLOGIA

CURSO DE FORMACION OCUPACIONAL (INEM)	DESCRIPCION	COMPETENCIAS	PLAN DE FORMACION
<p align="center">CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE TRABAJADOR FORESTAL</p>	<p>REALIZARA ACTIVIDADES DE REFORESTACION, MANTENIMIENTO Y EXPLOTACION DE BOSQUES, VIGILANCIA Y CONTROL DE ESPACIOS NATURALES Y PREVENCIÓN Y EXTINCIÓN DE INCENDIOS, RESPETANDO LAS NORMATIVAS VIGENTES DE PROTECCION DEL MEDIO NATURAL Y DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZAR TRABAJOS DE DESBROCE EN MASA FORESTALES • EJECUTAR ACLARADOS Y PODAS • PLANTAR Y SEMBRAR ESPECIES FORESTALES EN EJECUCION DE PROYECTOS DE REPOBLACION Y REFORESTACION • PREVENIR Y ACTUAR EN LA EXTINCIÓN DE INCENDIOS FORESTALES • REALIZAR TRABAJOS BASICOS EN EL MEDIO NATURAL Y LA EXPLOTACION FORESTAL 	<p>1.-TITULO: CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD DE LA OCUPACION DE TRABAJADOR FORESTAL</p> <p>2.- DURACION: 340 HORAS</p> <p>3.- PROGRAMA FORMATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MODULO 1.- DESBROCE MASAS FORESTALES - MODULO 2.- TRATAMIENTO SELVICOLA - MODULO 3.- REPOBLACION FORESTAL - MODULO 4.- PREVENCIÓN Y EXTINCIÓN DE INCENDIOS - MODULO 5.- CONSERVACION Y APROVECHAMIENTO FORESTAL - MODULO 6.- PRIMEROS AUXILIOS EN EL MONTE

--	--	--	--

CURSO DE FORMACION CONTINUA (FTT)	DESCRIPCION	COMPETENCIAS	PUESTOS DE TRABAJO QUE DESEMPEÑA	PLAN DE FORMACION
<p align="center">TECNICAS DE PODA GENERAL</p>	<p>EL TRABAJO DE ESTE OPERARIO CONSISTE EN CONSEGUIR ARBOLES BIEN FORMADOS Y EQUILIBRADOS QUE A SU VEZ NOS PERMITAN OBTENER UNA MAYOR PRODUCCION Y CALIDAD DE FRUTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIFERENCIAR LAS DIFERENTES TECNICAS DE PODA • CONOCER EL CALENDARIO DE PODA • CONOCER LOS PRINCIPALES SISTEMAS DE FORMACION • CONOCER LAS PRINCIPALES CARACTERISTICAS DEL ARBOL • CONOCIMIENTO Y UTILIZACION DE LAS DIFERENTES HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN LA PODA. DEPENDIENDO DE LOS DISTINTOS CULTIVOS • CONOCER Y ACTUAR SEGUN LAS NORMAS DE SEGURIDAD Y METODOS DE PROTECCION 	<p>• OPERARIO DE PODA</p>	<p>1.- TITULO: DIPLOMA DE ASISTENCIA Y APROVECHAMIENTO</p> <p>2.- DURACION: 30 HORAS</p> <p>3.- PROGRAMA FORMATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MODULO 1.- CONCEPTO DE PODA. SU UTILIZACION - MODULO 2.- PRINCIPIOS GENERALES DE LA PODA - MODULO 3.- INTERPRETACION DE LA PODA - MODULO 4.- CALENDARIO DE LABORES DE PODA DE ARBOLES Y ARBUSTOS - MODULO 5.- GENERALIDADES SOBRE LA PODA - MODULO 6.- PRINCIPALES SISTEMAS DE FORMACION - MODULO 7.- OTROS SISTEMAS DE FORMACION

A continuación analizaremos, con detenimiento, la normativa legal vigente más importante, referida a la Formación Profesional Ocupacional.

II.2.1. REAL DECRETO 631/1993, DE 3 DE MAYO, POR EL QUE SE REGULA EL PLAN NACIONAL DE FORMACION E INSERCIÓN PROFESIONAL.²

Este Real Decreto tiene como función principal mejorar y actualizar el Real Decreto 1618/1990 de 14 de diciembre, por el cual se aprobó el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (**Plan FIP**).

Diversos factores, señalados anteriormente como el traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las Comunidades Autónomas, cambios contextuales, etc.; hicieron que en tan sólo 3 años fuese necesario modificar el Plan FIP.

El objetivo principal del nuevo Plan sería reordenar las acciones de formación ocupacional para conseguir una reinserción profesional de las personas en situación de paro.

Otro **objetivo** es que, independientemente de los planteamientos que tenga cada Comunidad Autónoma en materia de formación ocupacional, todo el Estado mantenga unos **criterios mínimos e iguales**, como son por ejemplo (**Ver Preámbulo R.D. 631/1993**):

1. Una adecuada articulación de la formación ocupacional con los objetivos generales de la política de empleo.
2. La planificación plurianual de objetivos.

² Entrada en vigor el 5 de mayo de 1993.

3. La exigencia de unos requisitos mínimos que deben cumplir los centros colaboradores.
4. La necesidad de establecer, con carácter general, las enseñanzas mínimas en cada especialidad para expedir los correspondientes certificados de profesionalidad.

Este Real Decreto pretende garantizar la calidad de la formación mediante **certificados de profesionalidad**, dando a estos el adecuado rigor y transparencia tanto en el ámbito nacional como comunitario, con el fin de poder realizar futuras convalidaciones.

El Real Decreto consta de 19 artículos, 6 disposiciones adicionales, 3 disposiciones transitorias, 1 derogatoria y 3 finales. Podríamos señalar como los aspectos más importantes los siguientes:

En primer lugar se define el **Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional** que comprende:

El conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada.(Art. 1.1, R.D. 631/1993).

Este Plan va dirigido a los siguientes colectivos: **.(Art. 1.2, R.D. 631/1993).**

- a. Desempleados perceptores de prestación o subsidio por desempleo.

- b. Desempleados mayores de veinticinco años, en especial los que lleven inscritos más de un año como parados, aun cuando no se encuentren en la situación prevista en la letra a).
- c. Desempleados menores de veinticinco años que hubiesen perdido un empleo anterior de, al menos, seis meses de duración, aun cuando no se encuentren en el supuesto a).
- d. Desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral, en especial mujeres que quieran reintegrarse a la vida activa, minusválidos y emigrantes.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social realizará una planificación trianual de las acciones a desarrollar estableciendo una distribución por especialidades formativas y colectivos prioritarios.

En cuanto a las acciones formativas se especifica que los cursos podrán ser de carácter presencial o a distancia, aunque la parte práctica deberá realizarse en aulas taller apropiadas o en empresas homologadas, sin que esto suponga una relación de carácter laboral entre alumnos y empresa.

En los convenios con las empresas deberá describirse el contenido de las prácticas, duración, lugar y horario, así como el sistema de tutorías para su seguimiento y evaluación. Las empresas podrán recibir una compensación económica.

La formación será gratuita aunque los alumnos deberán asumir un compromiso en su asistencia.

El Real Decreto también especifica los requisitos y obligaciones que deben asumir los centros colaboradores, así como las subvenciones que podrán percibir.

También se hace hincapié, en **el Art.14**, a la **formación del profesorado**, estableciéndose programas para complementar la formación inicial, suministrar una formación inicial didáctica o facilitar la actualización técnico-pedagógica del profesorado y de los expertos docentes.

Otra figura importante que desarrolla el Real Decreto, es la de **promotores de orientación e inserción profesional** del INEM que tendrán los siguientes cometidos (**Art. 15, R.D. 631/1993**):

- a) Promover y, en su caso, realizar actividades de información y orientación profesional en favor de los parados, con el fin de facilitar su inserción profesional, prestando especial atención al principio de igualdad de oportunidades de las mujeres, con carácter previo y posterior a la realización de los cursos.
- b) Realizar una continua prospección de las necesidades de cualificación en los mercados locales de empleo y de la adecuación a las mismas de la formación que se está impartiendo.
- c) Participar en los procesos de selección, control y evaluación de los centros colaboradores.
- d) Analizar los resultados alcanzados por los alumnos a la finalización de los cursos, así como sus efectos sobre la inserción profesional de los mismos.

También se potencian y actualizan el **Observatorio Permanente de las Ocupaciones** y los **Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional** que tendrán los siguientes cometidos: **(Art.17, R.D. 631/1993)**:

- a. Elaboración y actualización de los estudios sectoriales.
- b. Actualización del Observatorio Permanente de las Ocupaciones.

- c. Elaboración, seguimiento y evaluación de los medios didácticos.
- d. Desarrollo de los estudios y propuestas técnicas necesarias para determinar las enseñanzas mínimas e itinerarios formativos, integrados por módulos, que conduzcan en cada especialidad al correspondiente certificado de profesionalidad, tanto para la formación presencial como a distancia.
- e. Desarrollo de los planes anuales de formación y perfeccionamiento de los profesores y expertos docentes.
- f. Calificación de demandantes de empleo.
- g. Cuantas otras funciones análogas a las anteriores les asigne el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Por último aparece una figura que será fundamental para el desarrollo de la formación profesional. Se crea los **certificados de profesionalidad** con el fin de:

Mejorar la transparencia del mercado de trabajo y facilitar la libre circulación de trabajadores en el ámbito comunitario, el Gobierno establecerá los itinerarios formativos y los conocimientos mínimos en cada especialidad que conduzcan al certificado de profesionalidad, que, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, será expedido por las Administraciones laborales competentes para gestionar las acciones del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, a los alumnos que hayan superado las evaluaciones correspondientes al respectivo nivel profesional". "(Art. 18, R.D. 631/1993).

Asimismo, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social elaborará un **Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad** el cual se coordinará con el **Catálogo de Títulos Profesionales del Ministerio de Educación y Ciencia**, con el fin de establecer el sistema de

correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de formación profesional reglada, la formación profesional ocupacional y la experiencia laboral.

**V.2.2. ORDEN DE 13 DE ABRIL DE 1994 POR LA QUE SE DICTAN
NORMAS DE DESARROLLO DEL REAL DECRETO 631/1993, DE
3 DE MAYO, POR EL QUE SE REGULA EL PLAN NACIONAL DE
FORMACION E INSERCIÓN PROFESIONAL³.**

La presente disposición tuvo como objetivo desarrollar determinados aspectos del **Real decreto 631/1993**. Esta nueva normativa refleja el reparto competencial derivado del traspaso de la gestión de la Formación Profesional Ocupacional a varias Comunidades Autónomas.

Esta Orden Ministerial está estructurada en tres capítulos:

El primero de ellos recoge como aspectos fundamentales la autorización de Centros Colaboradores y la homologación de especialidades formativas, así como la programación y selección de alumnos.

El segundo capítulo contiene las bases reguladoras de cada una de las distintas modalidades de subvenciones y compensaciones económicas que se otorgan en el marco del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.

Por último, el **capítulo tercero** contempla las obligaciones de los beneficiarios y las normas relativas al control de las subvenciones, dentro del ámbito del Instituto Nacional de Empleo.

³ Entrada en vigor el 29 de abril de 1994.

V.2.3. ORDEN DE 3 DE AGOSTO DE 1994 POR LA QUE SE REGULAN LOS PROGRAMAS DE ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS, LAS UNIDADES DE PROMOCION Y DESARROLLO Y LOS CENTROS DE INICIATIVA EMPRESARIAL Y SE ESTABLECEN LAS BASES REGULADORAS DE LA CONCESION DE SUBVENCIONES PUBLICAS A DICHS PROGRAMAS.⁴

En 1985 el **Instituto Nacional de Empleo**, con carácter experimental, inició el **Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios**. El objetivo era fomentar el empleo juvenil a través de la **formación en alternancia** con el trabajo y la práctica profesional.

Los campos de actuación que se eligieron fueron los relacionados con la **rehabilitación del patrimonio, del medio ambiente y del entorno urbano y la recuperación de oficios artesanales**.

La experiencia, a lo largo de los años, se ha demostrado muy positiva, no sólo en la inserción laboral de los jóvenes sino que también generando multitud de iniciativas empresariales y provocando la creación de los **Centros de Iniciativa Empresarial**, cuya principal función era la de asesorar a los jóvenes.

La Orden Ministerial está estructurada en 2 capítulos, 22 artículos, 5 disposiciones adicionales 1 derogatoria y 4 finales.

En primer lugar se define las **Escuelas Taller y las Casas de Oficios** como:

⁴ Entrada en vigor el 12 de agosto de 1994.

Programas públicos de empleo-formación que tienen como finalidad la inserción de jóvenes desempleados menores de veinticinco años, a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural; la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente; la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social que permita la inserción a través de la profesionalización y experiencia de los participantes.(Cap. I, Art.1, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

Se considera como entidades promotoras de estos Proyectos a órganos de la Administración del Estado, corporaciones locales, comunidades autónomas, organismos autónomos, sociedades estatales, otros entes del sector público estatal, asociaciones y fundaciones sin fines de lucro.

Estos proyectos constarán de una **etapa formativa de iniciación y otra etapa de formación en alternancia con el trabajo**, dirigidas al aprendizaje, cualificación y adquisición de experiencia profesional. La duración de ambas fases no será inferior a un año, ni superior a dos. La duración de la primera fase será de seis meses.

El objetivo es que estos Programas estén integrados dentro de unos itinerarios de inserción profesional que a su vez pertenezcan a planes integrales de empleo que respondan satisfactoriamente a las demandas del mercado de trabajo.

Las Casas de Oficios se configuran como:

Centros de aprendizaje y de animación del empleo juvenil situados normalmente en los núcleos urbanos, en los que se registra y concentra el mayor número de jóvenes en paro.(Cap. I, Art.4, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

Los proyectos de Casas de Oficios tendrán la duración de un año. Constarán de una primera etapa de formación y otra segunda de formación en alternancia con el trabajo o la práctica profesional. Cada una de las etapas tendrá una duración de seis meses.

Durante la primera etapa, los alumnos de Escuelas Taller o Casas de Oficios recibirán formación profesional ocupacional. Durante la segunda etapa del proyecto, los alumnos complementarán su formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional y serán contratados por las entidades promotoras en la modalidad del contrato de aprendizaje, según lo dispuesto en la Ley 10/1994, de 19 de mayo.(Ver Cap. I, Art.5, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

En el **Artículo 6** de este **Capítulo Primero**, se indica que para los alumnos trabajadores participantes en una Escuela Taller o Casa de Oficios que no hayan alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria, previstos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), capítulo III, sección primera, se organizarán programas específicos con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios.

Un aspecto muy importante de estos Programas Taller y Casas de Oficios es la posibilidad de obtener un **Certificado de Cualificación Profesional** que dará acceso o bien a trabajar con una titulación definida o bien a posibles convalidaciones con otros títulos:

El trabajador recibirá un certificado expedido por la entidad promotora. En este certificado constará la duración en horas de su participación en el programa, así como la cualificación adquirida y los módulos formativos cursados. Este certificado servirá para ser convalidado en su momento por el Certificado de Profesionalidad previsto en el artículo 18 del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. También podrá servir para su convalidación por los módulos que correspondan de la Formación Profesional específica, regulada en la LOGSE.(Cap. I, Art.7, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

La Dirección Provincial del INEM, en colaboración con la entidad promotora, será la encargada de seleccionar a los alumnos, así como al Director, docentes y personal de apoyo.

Otro aspecto al que se le da gran relevancia, es al de la orientación e información, no hay que olvidar que este Programa está dirigido a jóvenes en formación en donde la orientación y el asesoramiento son fundamentales.

Los alumnos de Escuelas Taller o Casas de Oficios recibirán a lo largo de todo el proceso formativo orientación, asesoramiento, información profesional y formación empresarial. Dichas acciones constituirán una parte importante del proceso formativo y para ello las Escuelas Taller y Casas de Oficios deberán contar con el personal apropiado y métodos adecuados, así como con la colaboración de las oficinas de orientación de las entidades promotoras y del INEM, encaminado todo a la promoción y descubrimiento de iniciativas empresariales y al asesoramiento en técnicas de búsqueda de empleo y salidas

profesionales. (Cap. I, Art.9, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

En esta Orden Ministerial se crean las Unidades de Promoción y desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial que serán los encargados, entre otras funciones de evaluar, programar y asesorar estos Proyectos.

.Las Unidades de Promoción y Desarrollo se definen como:

Módulos de intervención en el ámbito comarcal y regional, que colaboran en la preparación, acompañamiento y evaluación de los proyectos de Escuelas Taller y Casas de Oficios, descubriendo las potencialidades de desarrollo y empleo de las comarcas, elaborando planes integrales de intervención de las Escuelas Taller y Casas de Oficios y proyectos de desarrollo. Con ello se pretende fomentar, bien directamente, bien a través de los Centros de Iniciativa Empresarial, la inserción laboral de los jóvenes que participan en dichos proyectos. (Cap. I, Art.10, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

Los Centros de Iniciativa Empresarial se crean como:

Unidades de asesoramiento para los jóvenes de Escuelas Taller y Casas de Oficios con iniciativas emprendedoras, capaces de iniciar una actividad profesional por cuenta propia, debiendo las entidades promotoras facilitarles los instrumentos adecuados para la puesta en marcha de su empresa. (Cap. I, Art.11, Orden Ministerial 3 de agosto de 1994).

V.2.4. REAL DECRETO 797/1995, DE 19 DE MAYO, POR EL QUE SE ESTABLECE DIRECTRICES SOBRE LOS CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD Y LOS CORRESPONDIENTES CONTENIDOS MINIMOS DE FORMACION PROFESIONAL OCUPACIONAL.⁵

Las diferentes reformas realizadas hasta este Real Decreto, tuvieron la intención de conseguir una respuesta adecuada a las transformaciones constantes de las cualificaciones, y así poder responder a una actividad laboral cada vez más competitiva, internacional y sometida a continuas innovaciones técnicas y organizativas.

La formación profesional se contempla:

Desde el punto de vista de las políticas de desarrollo y mejora de la estructura productiva, de las políticas activas de empleo como instrumento de inserción y progresión profesionales, de las políticas de desarrollo regional y local y del nuevo escenario laboral europeo donde la transparencia de las cualificaciones se convierte en factor primordial para que los trabajadores ejerciten el derecho a la libre circulación.(Preámbulo R.D. 797/1995).

En España conviven tres subsistemas de formación profesional, la formación profesional reglada, la formación profesional ocupacional y la formación profesional continua. El objetivo es conseguir una coordinación entre ellos para unir esfuerzos y acciones formativas y llegar a un sistema de correspondencias y convalidaciones, que permita tener una formación profesional de calidad, que responda a los retos de una sociedad cada vez con mayores necesidades formativas y en constante cambio.

Se parte de un análisis del sistema productivo para conocer las unidades de competencia de los correspondientes títulos de formación reglada y de los certificados de profesionalidad de la formación profesional ocupacional.

La formación reglada está regulada por el **Real Decreto 676/1993** de 7 de mayo. El **Real Decreto 797/1995** contempla **la certificación de profesionalidad:**

Como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral, y prevé las correspondencias de los módulos profesionales de los ciclos formativos a efectos de expedición de certificados de profesionalidad y las convalidaciones de los módulos profesionales de formación profesional ocupacional para completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada. (Preámbulo R.D. 797/1995).

Se podría decir que con los certificados de profesionalidad se intenta conseguir los siguientes objetivos: (**Ver Preámbulo R.D. 797/1995**).

- Identificar las competencias profesionales características de una ocupación, y por lo tanto acreditables, haciendo más visibles los recursos humanos existentes y la entidad real de la oferta de empleo.
- Articular la formación profesional ocupacional para garantizar la más sólida adquisición de esas competencias profesionales.
- Dotar a la certificación profesional de validez nacional, para facilitar la transparencia del mercado de trabajo y la movilidad

⁵ Entrada en vigor el 11 de junio de 1995.

laboral, a la par que mantener un nivel uniforme en la calidad de la formación profesional ocupacional.

En relación con **el primero de dichos objetivos la ocupación** se podría definir como:

La unidad básica de análisis y ordenación de la actividad laboral, entendida como un agregado de competencias con valor y significado en el empleo, con un sustrato de profesionalidad socialmente reconocido y referente efectivo en la dinámica del encuentro cotidiano entre la oferta y la demanda de trabajo. (Preámbulo R.D. 797/1995).

Las competencias profesionales, pues deben entenderse en un sentido global, ya no basta con tener una serie de conocimientos, actualmente además hay que tener destrezas, actitudes, etc. en el Preámbulo del R.D. se define con precisión que se entiende por competencias profesionales:

Como la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo. (Preámbulo R.D. 797/1995).

El segundo objetivo, al que se hacía referencia anteriormente, se alcanza mediante un tratamiento pedagógico de las competencias laborales que configuran una ocupación.

Por lo tanto, el certificado de profesionalidad **integra todos los contenidos formativos mínimos**, en todo el territorio nacional,

necesarios para adquirir las competencias propias de una ocupación. Posteriormente cada región podrá añadir los cambios necesarios para responder a sus circunstancias socio-económicas propias.

Para dar respuesta al **tercero de los objetivos** planteados, se considera la evaluación de la formación profesional ocupacional recibida como el medio más objetivo para constatar el dominio de la competencia profesional y la regulación de la prueba de acceso a la certificación desde la experiencia laboral.

El **R.D. 797/1995**, consta de 5 artículos, 3 disposiciones adicionales y 2 finales. Pasamos a resumir, de forma más precisa, lo más interesante de este Real Decreto.

El certificado de profesionalidad tiene por **finalidad** acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante acciones de formación profesional ocupacional, programas de escuelas taller y casas de oficios, contratos de aprendizaje, acciones de formación continua, o experiencia laboral.

El certificado de profesionalidad correspondiente a cada ocupación se regulará por Real Decreto, definiendo las competencias profesionales características de cada ocupación y los contenidos mínimos de formación asociados a las mismas.

La regulación del certificado de profesionalidad comprenderá, como mínimo, los siguientes aspectos: **(Art. 2, R.D. 797/1995)**.

- a) **El perfil profesional de la ocupación**, con expresión de las competencias profesionales exigidas, desglosadas por unidades

de competencia con valor y significado para determinados puestos de trabajo dentro de la ocupación. Tales unidades de competencia reflejarán las realizaciones profesionales y sus criterios de ejecución.

- b) **Los contenidos teórico-prácticos de la acción formativa** para adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes vinculadas a la competencia profesional característica de cada certificado de profesionalidad.
- c) **El itinerario formativo organizado secuencialmente por módulos profesionales** que respondan a contenidos formativos asociados a una unidad de competencia.
- d) **La duración total del itinerario formativo** y de cada uno de los módulos que lo integran, expresada en horas.
- e) **Los objetivos formativos y los criterios para la evaluación** del aprendizaje del alumnado.

La Administración laboral o competente en cada Comunidad Autónoma, adecuará la impartición de la misma a los contenidos mínimos establecidos en el Real Decreto que regule el certificado de profesionalidad de la correspondiente ocupación. Lo mismo ocurrirá con la formación profesional ocupacional impartida a través de programas de escuelas taller y casas de oficios.

La expedición del certificado de profesionalidad se producirá, a petición del trabajador, al completar con evaluación positiva la totalidad de los módulos que integran el itinerario formativo de la correspondiente ocupación. Sin perjuicio de lo anterior, podrán acreditarse a través de créditos ocupacionales aquellas unidades de competencia asociadas a los correspondientes módulos formativos.

Las Comisiones de Evaluación estarán integradas por:

Expertos, designados a propuesta de la Administración y de los representantes empresariales y sindicales del correspondiente sector productivo, comprobará el dominio de las competencias profesionales adquiridas mediante el contrato de aprendizaje, la experiencia laboral o la combinación de ésta con acciones formativas, particularmente, las acciones de formación continua para los trabajadores ocupados. Las Comisiones de Evaluación someterán a los candidatos a las pruebas teórico-prácticas necesarias para comprobar el dominio de las competencias mínimas exigibles para expedir el certificado de profesionalidad de la correspondiente ocupación. (Art.5 R.D. 797/1995).

En la **Disposición adicional segunda** se indica que el Gobierno deberá revisar periódicamente y, en todo caso, en un plazo no superior a cinco años, los perfiles profesionales de los certificados de profesionalidad, esta disposición es verdaderamente importante si lo que se pretende es diseñar unos perfiles profesionales que realmente correspondan con las necesidades del mercado laboral. Así esta Disposición señala:

El Gobierno, a iniciativa propia o a solicitud de las Administraciones laborales, del Consejo General de Formación Profesional o de los agentes sociales, en colaboración con las Comunidades Autónomas que hayan recibido los traspasos de gestión de la formación profesional ocupacional y de las organizaciones más representativas de los agentes sociales, procederá periódicamente y, en todo caso, en un plazo no superior a cinco años, a revisar los perfiles profesionales de los certificados de profesionalidad, con el fin de garantizar su permanente adaptación a la evolución de las cualificaciones profesionales. (Disposición Adicional Segunda .R.D. 797/1995).

La Disposición adicional tercera también es de gran interés, ya que se autoriza a los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social a realizar las correspondencias y convalidaciones entre las distintas modalidades de formación:

Establecer conjuntamente las correspondencias y convalidaciones entre los módulos profesionales de la formación profesional reglada, de la formación profesional ocupacional y de los programas específicos de garantía social, así como para determinar los efectos de dichas correspondencias y convalidaciones para acceder al certificado de profesionalidad o completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada”. (Disposición Adicional Tercera. R.D. 797/1995).

V.3 ANALISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA

La Formación Profesional de los trabajadores, posteriormente llamada Formación Continua, anterior a la década de los 80 en España era prácticamente inexistente.

No fue hasta mediados de esa década, concretamente el 12 de octubre de 1984, con la firma del **Acuerdo Económico y Social (AES)**, cuando se empieza, de una forma rigurosa y sistemática, a plantearse la deficiente situación de la Formación Profesional.

El **AES** trata el tema de la formación profesional en el **Capítulo 6** titulado “**Contratación Laboral y Formación Profesional**”. En concreto, en el **artículo 16** titulado “**Formación Profesional**”. Este AES será tratado con detenimiento posteriormente, en el apartado de integración de los sistemas de Formación Profesional, ya que consideramos que fue el primer documento que refleja de una forma amplia e integradora la Formación Profesional en España.

Una de las medidas que adopta este **AES** es la creación del **Consejo General de la Formación Profesional**, que será el órgano que articule toda la reforma de la Formación Profesional en España.

Todos estos procesos de cambios, en lo referente a la Formación Profesional Continua, se ven materializados en el **I Acuerdo Nacional de Formación Continua**, firmado el 16 de diciembre de 1992 entre las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas (CEOE, CEPYME, CCOO, UGT, posteriormente se uniría el sindicato Gallego

CIG). Este Acuerdo Bipartito, se completó a su vez con otro Tripartito entre los Agentes Sociales y el Gobierno el 22 de diciembre de 1992.

Estos Acuerdos han resultado indispensables para disponer de recursos económicos, para prestar apoyo al mejor funcionamiento del mercado de trabajo y para aumentar la competitividad, la calidad y la cualificación profesional de los trabajadores. Los Acuerdos se basan en la **concertación social** y en la **toma de responsabilidad** por parte de los agentes sociales en su propia formación como elemento fundamental para conseguir una formación profesional de calidad que responda a las exigencias planteadas por el mercado laboral.

El objetivo principal de este **I ANFC** fue:

“Conseguir la adaptación profesional permanente a la innovación tecnológica, así como la formación y promoción social de los trabajadores en el horizonte temporal de la realización del mercado interior europeo”. (Preámbulo I ANFC, BOE Nº 59, de marzo de 1993).

En este Acuerdo se plantea una Formación Continua que tenga como funciones principales(Ver Preámbulo I ANFC):

- **Adaptación permanente** a la evolución de las profesiones y del contenido de los puestos de trabajo y, por tanto, mejora de las competencias y cualificaciones indispensables para fortalecer la situación competitiva de las empresas y de su personal.
- **Promoción social** que permita a muchos trabajadores evitar el estancamiento en su cualificación profesional y mejorar su situación.

- **Prevención** anticipada de las posibles consecuencias negativas de la realización del mercado interior Europeo y para superar las dificultades que deben afrontar los sectores y las empresas en curso de reestructuración económica o tecnológica.

Asimismo, para su coordinación se crea una Comisión Paritaria denominada **Comisión Mixta Estatal de Formación Continua** y una **Comisión Tripartita Nacional de Seguimiento**, que se encargarán de controlar la financiación del Acuerdo. También hay que destacar las **Comisiones Paritarias de ámbito Sectorial** que serán las que realicen los convenios colectivos sectoriales estatales y las **Comisiones Territoriales**.

En 1996 terminaban los Acuerdos Tripartitos y Bipartitos sobre Formación Continua, así como el primer Programa Nacional de Formación Profesional. Se acordó constituir una **Mesa Tripartita sobre Formación Profesional** para realizar un balance sobre los resultados y valorar si era necesario continuar o cambiar la política de formación continua que se estaba realizando hasta el momento.

Se llegó a la conclusión de que:

Era necesario proseguir y reforzar la política de formación permanente en las empresas y de potenciar la cooperación de los poderes públicos con las Organizaciones Empresariales y Sindicales, así como el interés de hacer llegar este tipo de formación a otros colectivos hasta ahora no cubiertos (trabajadores fijos discontinuos en el período de inactividad, autónomos, determinados colectivos del sector

agrario, entre otros).(Preámbulo Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. De 19 de diciembre de 1996)

Así pues en **1997** se firma el **II Acuerdo Nacional de Formación Continua**, muy similar al primero pero con las siguientes modificaciones más significativas: (Disposición Adicional Segunda y Arts 5 al14 del II ANFC, 1997).

1. En primer lugar el Acuerdo se amplía a nuevos colectivos. En la **Disposición Adicional Segunda** se enumeran los colectivos que pueden participar en sus iniciativas:

- Trabajadores afiliados al régimen especial agrario de la Seguridad Social(REASS).
- Trabajadores afiliados al régimen especial de autónomos.
- Trabajadores a tiempo parcial.
- Trabajadores que accedan a situación de desempleo cuando se encuentren en periodo formativo.
- Trabajadores acogidos a expedientes de regulación de empleo en sus periodos de suspensión de empleo.
- Otros supuestos acordados por la Comisión Tripartita.

2. Otra novedad es la aparición de nuevos órganos de gestión. Se mantienen como órganos de gestión seguimiento y control la Comisión Mixta Estatal y las Comisiones Paritarias Sectoriales. Se les otorga funciones específicas a las Comisiones Paritarias Territoriales y lo que se llamaba ente paritario estatal en el I Acuerdo, en este II ANFC pasa a ser Fundación para la Formación Continua (FORCEM).

3. Podrán presentar Planes de Empresa aquellas que cuenten **con 100 ó más trabajadores, en el anterior Acuerdo eran 200 ó más**. Las que cuenten con un número inferior habrán de acogerse a Planes de

Formación Agrupados, si bien con carácter excepcional, y en los supuestos y condiciones que determine la Comisión Mixta Estatal, podrán presentar Planes de Empresa propios. Esta nueva situación favorece a las pequeñas empresas que en España son mayoría.

4. Se podrán presentar **Planes de Formación Intersectoriales** que afecte a actividades formativas que, por su naturaleza, tengan un componente común a varias ramas de actividad.
5. El Permiso individual Retribuido de Formación tendrá una duración **máxima** de **200** horas de jornada, en función de las características de la acción formativa a realizar. Anteriormente era de **150 horas**.
6. Podrán financiarse con cargo a este Acuerdo aquellas Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación que contribuyan a la detección de necesidades formativas en los distintos ámbitos, a la elaboración de herramientas y/o metodologías aplicables a los Planes de Formación, a la difusión de la Formación Continua, y todas aquellas otras que mejoren la eficacia del Sistema de Formación Continua.

A continuación se firmó el **II Acuerdo Tripartito** encargado fundamentalmente de establecer la estructura y financiación del subsistema de formación continua. Este Acuerdo garantizará los siguientes principios generales:(Primer Acuerdo del Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua de 19 de diciembre de 1996):

- La unidad de caja de la cuota de Formación Profesional, sin perjuicio de que puedan existir otras fuentes de financiación de la formación profesional de trabajadores ocupados.
- El mantenimiento a nivel estatal del control de los fondos provenientes de la cuota de Formación Profesional.

- El protagonismo de los agentes sociales y/o de las empresas y los trabajadores en la gestión de la Formación Profesional Continua.
- La unidad del mercado de trabajo y la libertad de circulación de los trabajadores en el desarrollo de las acciones de formación continua.
- Igualmente, los acuerdos alcanzados en el marco de la Negociación Colectiva de carácter Sectorial Estatal (Convenios Colectivos Sectoriales o Acuerdos Específicos), en desarrollo del Acuerdo Nacional de Formación Continua, constituyen conjuntamente con éste la estructura del subsistema en su respectivo ámbito, de acuerdo con la Ley.

Si se realiza un balance de estos I y II Acuerdos de Formación Continua(1993-2000), hay que decir que a nuestro juicio, aunque por supuesto que se han cometido algunos errores, fundamentalmente a la hora de rentabilizar los recursos, el balance es muy positivo. Realizamos esta afirmación fundamentalmente, porque estos Acuerdos han creado una cultura de la formación entre los trabajadores y las empresas que anteriormente no existía.

Analicemos algunas cifras ofrecidas por FORCEM, en el año 2000. (www.forcem.es). Actualmente se puede decir que el 15% de la población ocupada recibe formación frente al 2% que recibía en 1992, antes de la firma del primer Acuerdo. Siguiendo con cifras diremos que el presupuesto en 1993 para la formación continua era de 19.035 millones, mientras que para el año 2000 fueron de 123.238 millones de pesetas.

Otro dato interesante es el aumento de la formación en los colectivos con mayores dificultades para el acceso, tanto a la formación como al empleo. Así del total de trabajadores formados, las mujeres han pasado de un 26% en 1994 a un 40% en 1999. Los trabajadores no

cualificados que han recibido formación han pasado del 11% en 1994 al 30% en 1999. También los trabajadores mayores de 45 años han aumentado de un 16% en 1994 a un 19% en 1999.

Estas cifras a pesar de que han aumentado considerablemente, según nuestro juicio son insuficientes, entre otras causas se puede argumentar que se partía de un abandono casi total. El índice de formación comparado con los países de nuestro entorno era bajísimo, asimismo la formación que tenían nuestros trabajadores procedía en la mayoría de los casos por la experiencia acumulada durante los años, más que por acciones concretas de formación, también la falta de tradición por parte de las empresas en la formación hacía que estas la considerasen más como un gasto que como una inversión.

Sin embargo nuestra mayor preocupación viene no tanto en la cantidad de formación que se está dando, sino en la calidad de esta formación. Se puede comprobar, **(ver nº 41 de información)** que la mayoría de las acciones formativas financiadas han sido de carácter transversal, informática de usuario, seguridad e higiene en el trabajo, inglés, conocimiento del sector y mantenimiento industrial, etc., echándose en falta una planificación global de las acciones desde una perspectiva de un Sistema Nacional de Cualificaciones que permita que sea posible la certificación y así poder desarrollar un itinerario formativo para cada trabajador. Asimismo, muchas de estas acciones carecen a nuestro juicio de un plan de evaluación y seguimiento que realmente justifiquen su éxito.

Por último el 19 de diciembre de 2000 las organizaciones sindicales (UGT, CCOO y CIG) y las empresariales (CEOE, CEPYME) firmaron los **III Acuerdos Bipartitos de Formación Continua**, asimismo se firmó con

el Gobierno el **III Acuerdo Tripartito**, ambos con vigencia desde el 1 de enero de 2001 hasta el 31 de diciembre de 2004.

En estos nuevos **Acuerdos** se incorpora a la Administración a una nueva Fundación Tripartita para la formación en el Empleo, el objetivo es agilizar y simplificar la gestión de las iniciativas formativas y así poder conseguir una mayor transparencia. Otra de las características es el modelo de financiación, más flexible que el anterior, permitiendo una mejor adaptación al mercado laboral.

En general estos III Acuerdos reafirman los logros conseguidos en los anteriores Acuerdos, fundamentalmente en lo relacionado con la participación de los agentes sociales, sindicatos y patronal en la planificación, seguimiento y evaluación de las iniciativas formativas, basadas fundamentalmente en la negociación colectiva.

Analicemos de forma más detallada la Normativa legal más importante en materia de Formación Continua.

V.3.1. I ACUERDO NACIONAL DE FORMACION CONTINUA.⁷

El Acuerdo entró en vigor el día 1 de enero de 1993, y su vigencia se extendió hasta el 31 de diciembre de 1996. Dicho Acuerdo se inicia con una declaración de intenciones, en la cual se pone de manifiesto la importancia que tiene la formación profesional.

La Formación Profesional, tiene valor estratégico prioritario ante los procesos de cambio económico, tecnológico y social en que estamos inmersos. El futuro de nuestro sistema productivo depende, en gran parte, de las cualificaciones de la población activa, tanto de los trabajadores como de los empresarios, especialmente los de pequeñas y medianas empresas, y por ello la Formación Profesional de calidad constituye una verdadera inversión". (Preámbulo I ANFC, BOE N° 59, de marzo de 1993).

La situación de partida es bastante complicada, se es consciente de la baja cualificación de la población adulta trabajadora, debido al abandono escolar sin una formación adecuada o a la falta de oportunidades para conseguir un proceso formativo permanente. Esta situación conlleva una dificultad extra, para acceder a actividades formativas, debido a la carencia de conocimientos básicos.

Sin embargo, como señaló la Resolución del Consejo de la Comunidades Europeas sobre Formación Profesional Permanente:

La libre circulación de los trabajadores, la realización del mercado interior, dentro del cual es necesario garantizar la competitividad de nuestros productos y los constantes cambios

⁷ Entra en vigor el 16 de diciembre de 1992.

tecnológicos, exigen desarrollar medidas de formación continua. (Resolución del Consejo de la Comunidades Europeas sobre Formación Profesional Permanente de 5 de junio de 1989).

Este **I Acuerdo** define a la **Formación Continua** como:

El conjunto de acciones formativas que desarrollen las empresas, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador. (Cap. I, Art.1. I ANFC de marzo de 1993).

Se plantea pues, una formación continua que deberá tener como funciones principales:

- **La de adaptación permanente** a la evolución de las profesiones y del contenido de los puestos de trabajo y, por tanto, de mejora de las competencias y cualificaciones indispensables para fortalecer la situación competitiva de las empresas y de su personal.
- **La promoción social** que permita a muchos trabajadores evitar el estancamiento en su cualificación profesional y mejorar su situación.
- **La prevención** anticipada de las posibles consecuencias negativas de la realización del mercado interior y para superar las dificultades que deben afrontar los sectores y las empresas en curso de reestructuración económica o tecnológica.

El objetivo principal de las políticas de Formación Continua, debe de ser proporcionar a los trabajadores un mayor nivel de cualificaciones necesarias para: (Preámbulo I ANFC de marzo de 1993):

- a) Promover el desarrollo personal y profesional y la prosperidad de las empresas y de los trabajadores en beneficio de todos.
- b) Contribuir a la eficacia económica mejorando la competitividad de las empresas.
- c) Adaptarse a los cambios motivados tanto por procesos de innovación tecnológica como por nuevas formas de organización del trabajo.
- d) Contribuir con la formación profesional continua a propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.

Por todo ello, las Organizaciones firmantes, con el fin de potenciar la formación continua en las empresas, suscriben el **I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua en las Empresas** que consta de VIII capítulos, 17 artículos, 1 disposición transitoria y 2 finales.

Las cuestiones más importantes para nuestro estudio son:

En el artículo 1 se define a la formación continua para posteriormente indicar que las empresas que deseen financiar sus acciones formativas con cargo a este Acuerdo deberán elaborar, con carácter anual, un **Plan de Formación de Empresa o Agrupado**, este último caso para empresas con menos de 200 trabajadores. **El Plan de Formación de la empresa** deberá especificar lo siguiente (Cap. III, Art. 6 de I ANFC de marzo de 1993):

- a) Objetivos y contenido de las acciones a desarrollar.

- b) Colectivo afectado, por categorías o grupos profesionales, y número de participantes.
- c) Calendario de ejecución.
- d) Coste estimado de las acciones formativas desglosado por tipo de acciones y colectivos.
- e) Estimación del montante anual de la cuota de formación profesional a ingresar por la empresa.
- f) Lugar de impartición de las acciones formativas. A tal efecto deberá tenerse en cuenta el idóneo aprovechamiento de los centros de formación actualmente existentes.

Podrán elaborarse **Planes Agrupados de Formación** dirigidos a empresas en las que, dada su dimensión, características y ausencia de estructura formativa adecuada, resulta aconsejable desarrollar acciones formativas de este carácter. Dichos Planes deberán agrupar a empresas que ocupen conjuntamente, al menos, **200 trabajadores**, y ser promovidos por las Organizaciones Empresariales y/o Sindicales más representativas.

Los criterios, orientativos para la elaboración de los Planes de Formación tanto de empresas como agrupados, afectarán exclusivamente a las siguientes materias (Cap. III, Art. 8 de I ANFC de marzo de 1993):

- a) Prioridades con respecto a las acciones de formación continua a desarrollar.
- b) Orientación respecto a los colectivos de trabajadores preferentemente afectados por dichas acciones.
- c) Enumeración de los Centros disponibles de impartición de la formación. A tal efecto deberá tenerse en cuenta el idóneo aprovechamiento de los Centros de Formación actualmente existentes.
- d) Régimen de los permisos de formación.

e) Competencias de la Comisión Paritaria Sectorial.

Las empresas que deseen financiar con cargo a este Acuerdo su Plan de Formación deberán someter el mismo a información de la representación legal de los trabajadores, para lo cual la empresa facilitará la siguiente documentación: (Cap. IV, Art. 11 de I ANFC de marzo de 1993):

- Balance de las acciones formativas desarrolladas en el ejercicio anterior.
- Orientaciones generales sobre el contenido del Plan Formativo (objetivos, especialidades, denominación de cursos...).
- Calendario de ejecución.
- Colectivos por categorías/grupos profesionales a los que afecte dicho Plan.
- Medios pedagógicos y lugares de impartición.
- Criterios de selección.

A los efectos previstos en este Acuerdo, las Organizaciones firmantes establecerán un régimen de **permisos individuales de formación** en los siguientes términos (Cap. V, Art.13 de I ANFC de marzo de 1993):

1) Ámbito Objetivo:

Las acciones formativas para las cuales puede solicitarse permiso de formación deberán:

- a. No estar incluidas en el plan de formación de la empresa o agrupado.

- b. Estar dirigidas al desarrollo o adaptación de las cualificaciones técnico profesionales del trabajador.
- c. Estar reconocidas por una titulación oficial.
- d. Quedan excluidas del permiso de formación las acciones formativas que no se correspondan con la formación presencial.

2) Ámbito subjetivo.

Los trabajadores ocupados que cumplan los siguientes requisitos:

- a) Tener una antigüedad de al menos de 1 año en el Sector, del cual 6 meses, al menos, en la empresa en la que actualmente presta sus servicios.
- b) Presentar por escrito ante la Dirección de la Empresa la correspondiente solicitud de permiso, con una antelación mínima de tres meses, antes del inicio de la acción formativa.

En dicha solicitud se hará constar el objetivo formativo que se persigue, calendario de ejecución (horario lectivo, períodos de interrupción, duración...), y lugar de impartición.

3) Resolución de las solicitudes.

La empresa deberá resolver en el plazo de 30 días, a partir de la recepción de la solicitud. Si se denegara, el trabajador podrá ejercer el permiso de formación sin remuneración, suspendiendo su contrato por el tiempo equivalente al del citado permiso.

El trabajador que haya disfrutado de un permiso de formación deberá, a la finalización del mismo, acreditar el grado de aprovechamiento obtenido mediante la correspondiente certificación.

4) Duración del permiso retribuido de formación.

El permiso retribuido de formación tendrá una duración de **150 horas** de jornada, en función de las características de la acción formativa a realizar.

5) Remuneración.

El trabajador que disfrute de un permiso retribuido de formación, con arreglo a lo previsto en este artículo, percibirá durante el mismo una cantidad equivalente al salario medio establecido en el Convenio Colectivo correspondiente para su categoría o grupo profesional.

Se constituirá una **Comisión Mixta Estatal de Formación Continua**, compuesta por 8 representantes de las Organizaciones Sindicales y por 8 representantes de las Organizaciones Empresariales firmantes de este Acuerdo.

Asimismo, se podrán crear **Comisiones Paritarias** previstas en los Convenios Colectivos Sectoriales Estatales, o en los Acuerdos Específicos que pudieran suscribirse en ese ámbito, e integradas por los representantes de las Organizaciones Empresariales y Sindicales

V.3.2. I ACUERDO TRIPARTITO EN MATERIA DE FORMACION CONTINUA DE LOS TRABAJADORES OCUPADOS.⁸

El presente Acuerdo entró en vigor **el 1 de enero de 1993, y finalizó el 31 de diciembre de 1996**. En el preámbulo de este Acuerdo se vuelve a señalar la importancia de la Formación Profesional, y en especial la Formación Profesional Continua de los trabajadores ocupados:

Como un valor estratégico para mejorar la competitividad de las empresas en orden a su adaptación flexible a los requerimientos del sistema productivo en permanente evolución, así como para mejorar la calidad del empleo de los trabajadores y disminuir su riesgo de paro.(Preámbulo I Acuerdo Tripartito de Formación Continua de 22 de diciembre de 1992)

En este Acuerdo se resalta la importancia de la formación continua en las pequeñas y medianas empresas, estas reúnen más de dos tercios del empleo nacional y, debido a su dimensión, necesitan de estructuras comunes de formación que les permitan adaptarse a los cambios constantes en la gestión de sus empresas, o la introducción de nuevas tecnologías que modifican los procesos productivos y como consecuencia, los contenidos de las cualificaciones.

Se recomienda la integración de los planes de formación en la estrategia global de los planes de viabilidad de las empresas, y se concede a la Administración Pública un papel de apoyo y orientación, otorgando a empresarios y trabajadores las responsabilidades que les corresponden.

⁸ Entra en vigor el 22 de diciembre de 1992.

Asimismo, se anima a la concertación entre el Gobierno y las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas en el ámbito estatal (CEOE, CEPYME, UGT y CC.OO). En efecto el 16 de diciembre de 1992, **se había firmado el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua** de los trabajadores ocupados, cuyo objetivo principal fue:

Conseguir la adaptación profesional permanente a la innovación tecnológica, así como la formación y promoción social de los trabajadores en el horizonte temporal de la realización del mercado interior europeo. (Preámbulo I Acuerdo Tripartito de Formación Continua de 22 de diciembre de 1992).

Este proceso de concertación desemboca en el **Acuerdo Tripartito**, entre el Gobierno y las organizaciones sindicales y empresariales, allí se establece que (Acuerdos del I Acuerdo Tripartito de Formación Continua de 22 de diciembre de 1992):

1. El Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales firmantes convienen que a partir del 1 de enero de 1993, de la vigente cuota de Formación Profesional (**0,70** por ciento sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales), se afectará un **0,60** por ciento a la **formación de los desempleados** y un **0,10** por ciento a la financiación directa de las acciones formativas de **los trabajadores asalariados** tanto del sector público como privado, bajo las siguientes modalidades:

- a) Planes de Empresa, presentados por empresas de más de 200 trabajadores.
- b) Planes Agrupados de ámbito sectorial o intersectorial, dirigidos a dos o más empresas que en conjunto ocupen, al menos, 200

trabajadores, y sean promovidos por las organizaciones empresariales y/o sindicales más representativas.

c) Permisos individuales de formación en los términos previstos en el Acuerdo Nacional sobre Formación Continua.

2. El Gobierno y las organizaciones firmantes convienen en que todos los aspectos relativos a la organización, gestión, distribución de fondos o, en su caso, ejecución de las acciones formativas y justificación de las mismas, corresponden a los interlocutores sociales a través de los correspondientes entes de composición paritaria.
3. El Gobierno se compromete a colaborar con las organizaciones firmantes para la puesta en práctica, por parte de las empresas y de los entes paritarios correspondientes, de las acciones de formación de los trabajadores ocupados, mediante la firma de convenios de colaboración para la utilización de centros públicos de formación, medios didácticos, así como de la información derivada de los Estudios Sectoriales, del Observatorio Permanente de Evolución de las Ocupaciones y de los Centros Nacionales de Formación Profesional.
4. El Gobierno y las organizaciones firmantes convienen en la necesidad de modificar el actual marco normativo de la Formación Profesional Ocupacional, pues quedó limitada a la atención de la población desempleada.
5. El Gobierno y las organizaciones firmantes acuerdan constituir una **Comisión Tripartita Nacional de Seguimiento** del presente Acuerdo.

V.3.3. II ACUERDO NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA.⁹

El Acuerdo, firmado por el **Gobierno, UGT, CCOO, CEOE, CEPYME Y CIG**, tuvo una vigencia temporal de cuatro años, entrando en vigor el 1 de enero de 1997 y finalizando el 31 de diciembre del año 2000.

Tras hacer un balance positivo del I Acuerdo Nacional de Formación Continua, y resaltar el papel trascendente de la Fundación para la Formación Continua-FORCEM. Se señala que:

El Acuerdo alcanzado, se enfoca desde una visión amplia de la Formación Continua de la población ocupada como factor de integración y cohesión social, y como instrumento que refuerza la competitividad de las empresas, orientándose, fundamentalmente, a potenciar la calidad de las acciones formativas.(Exposición de motivos del II ANFC , 1997).

Por lo tanto el Segundo Acuerdo viene a consolidar los aciertos conseguidos hasta el momento por el I Acuerdo. Por ello es muy similar, este **II Acuerdo Nacional de Formación Continua**, aunque tiene algunas novedades, entre ellas:

- Son objeto del presente Acuerdo los Planes de Formación de Empresas y Agrupados, las Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación y los Permisos Individuales de Formación. (*Art. 5 del II ANFC, 1997*).
- Podrán presentar Planes de Empresa aquellas que cuenten **con 100 ó más trabajadores, en el anterior Acuerdo eran 200 ó más**. Las que cuenten con un número inferior habrán de acogerse a Planes de Formación Agrupados, si bien con carácter excepcional,

⁹ Publicado en el BOE de 1 de febrero de 1997

y en los supuestos y condiciones que determine la Comisión Mixta Estatal, podrán presentar Planes de Empresa propios.

- Asimismo, podrán presentar Planes propios los Grupos de Empresa, entendiendo como tales aquellos que consoliden balances, tengan una dirección efectiva común o estén formados por filiales de una misma empresa matriz. *(Art. 8 del II ANFC, 1997).*
- Podrán elaborarse Planes Agrupados de formación dirigidos a empresas en las que, dada su dimensión, características y ausencia de estructura formativa adecuada, resulte aconsejable desarrollar acciones formativas de este carácter.
- Dichos Planes deberán agrupar empresas que ocupen conjuntamente, al menos, a **100 trabajadores**, y ser promovidos por organizaciones empresariales y/o sindicales representativas en el ámbito sectorial y/o territorial correspondiente. *(Art. 9 del II ANFC, 1997).*
- Se podrán presentar **Planes de Formación Intersectoriales**. Las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, a través de **la Comisión Mixta Estatal de Formación Continua**, podrán presentar Planes de Formación que trasciendan el ámbito sectorial y que afecte a actividades formativas que, por su naturaleza, tengan un componente común a varias ramas de actividad.
- Las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, en sus respectivas **Comunidades Autónomas, a través de sus Comisiones Paritarias Territoriales**, podrán presentar Planes de Formación que trasciendan el ámbito sectorial y que afecten a actividades formativas que, por su naturaleza, tengan un componente común en varias ramas de actividad. *(Art. 12 del II ANFC, 1997).*

- El Permiso individual Retribuido de Formación tendrá una duración **máxima** de **200** horas de jornada, en función de las características de la acción formativa a realizar. Anteriormente era de **150 horas**. *(Art.13.6 del II ANFC, 1997)*.
- Podrán financiarse con cargo a este Acuerdo aquellas Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación que contribuyan a la detección de necesidades formativas en los distintos ámbitos, a la elaboración de herramientas y/o metodologías aplicables a los Planes de Formación, a la difusión de la Formación Continua, y todas aquellas otras que mejoren la eficacia del Sistema de Formación Continua. *(Art.14 del II ANFC, 1997)*.

Por último aparecen dos **disposiciones adicionales**, a nuestro juicio, muy importantes. En la primera se establece que FORCEM será la entidad que gestionará el Acuerdo y la segunda se refiere a la ampliación de las acciones formativas a otros colectivos, además de los trabajadores en activo, como son los afiliados al régimen especial agrario, los trabajadores autónomos, los trabajadores a tiempo parcial, etc.

- **Disposición Adicional Primera.** La entidad que gestionará el presente Acuerdo será la FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA-FORCEM, entidad paritaria de ámbito nacional, sin ánimo de lucro, de naturaleza privada, sometida a la normativa general prevista para estas personas jurídicas y constituida el 19 de mayo de 1993.

A tal efecto, el Patronato de esta Fundación podrá actuar como Comisión Mixta Estatal de Formación Continua en los supuestos y términos que ésta acuerde.

- **Disposición Adicional Segunda.** Los trabajadores afiliados al Régimen Especial Agrario de la Seguridad Social, los afiliados al Régimen Especial de Autónomos, los trabajadores a tiempo parcial (fijos discontinuos) en sus períodos de no ocupación, los trabajadores que accedan a situación de desempleo cuando se encuentren en período formativo, los acogidos a regulación de empleo en sus períodos de suspensión de empleo por expediente autorizado, y con los requisitos y características que en cada caso se determinen por el INEM, así como otros supuestos que puedan acordarse a propuesta de las Organizaciones firmantes, podrán acceder a las iniciativas de Formación Continua contempladas en este Acuerdo, mediante el establecimiento de contratos-programa, en los términos que se determinen en la Comisión Tripartita prevista en el Acuerdo correspondiente.

V.3.4. II ACUERDO TRIPARTITO SOBRE FORMACIÓN CONTINUA.¹⁰

En el preámbulo de este Acuerdo se recuerda la evolución que ha experimentado el concepto de formación profesional y más concretamente el de formación continua en nuestro país, desde la década de los 80 hasta finales de siglo. Gracias sobre todo al Acuerdo Nacional de Formación Continua de 1992 y al Acuerdo Tripartito del mismo año, se consiguió disponer de los recursos económicos adecuados. Estos recursos provenían de la cuota de Formación Profesional, y fueron destinados fundamentalmente, al mejor funcionamiento del mercado de trabajo, a la competitividad, a la calidad y a la cualificación profesional.

Con estos Acuerdos se consiguieron financiar planes de empresas, planes agrupados y planes intersectoriales. Asimismo se constituyó la fundación FORCEM y las Comisiones Paritarias Sectoriales y, en su caso territoriales.

Al finalizar los primeros Acuerdos, sobre formación continua firmados por los agentes sociales y el Gobierno, y una vez hecho el balance, se constituyó, en junio de 1996, una **Mesa Tripartita sobre Formación Profesional**, formada por el Gobierno con las Organizaciones Empresariales y Sindicales.

“Al aproximarse la finalización de la vigencia de los Acuerdos Tripartito y Bipartito sobre Formación Continua, coincidente con la terminación del primer Programa Nacional de Formación Profesional (aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993), se hacía preciso efectuar un balance de los resultados del citado Acuerdo y, a partir del mismo, decidir sobre el mantenimiento de los criterios pactados en 1992,

¹⁰ Entra en vigor el 19 de diciembre de 1996

o la introducción de cambios para favorecer una mayor eficacia y un incremento en la calidad de la formación”.(Preámbulo Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 1996)

Los acuerdos principales a los que se llegaron fueron:

“La necesidad de proseguir y reforzar la política de formación permanente en las empresas y de potenciar la cooperación de los poderes públicos con las Organizaciones Empresariales y Sindicales, así como el interés de hacer llegar este tipo de formación a otros colectivos hasta ahora no cubiertos (trabajadores fijos discontinuos en el período de inactividad, autónomos, determinados colectivos del sector agrario, entre otros)” .(Preámbulo Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 1996)

Resumiremos a continuación los principales acuerdos.(Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 1996):

Primero.

- **El Subsistema Nacional de la Formación Continua** se articula sobre la base del II Acuerdo Nacional de Formación Continua de carácter Bipartito, que conforma la gestión técnica y organizativa de dicho subsistema, y al presente Acuerdo de carácter Tripartito, que dispone la estructura y la financiación del mismo. La Comisión Tripartita prevista en el Acuerdo propondrá al Gobierno para su aprobación la normativa reguladora de este subsistema, que en todo caso garantizará los siguientes principios generales, entre los más importantes destacamos:
 - La unidad de caja de la cuota de Formación Profesional.

- El mantenimiento a nivel estatal del control de los fondos provenientes de la cuota de Formación Profesional.
- El protagonismo de los agentes sociales y/o de las empresas y los trabajadores en la gestión de la Formación Profesional Continua.

Segundo

- El Gobierno y las Organizaciones Sindicales y Empresariales firmantes acuerdan que, con carácter general, se mantendrá el actual tipo de cotización por Formación Profesional del **0,70** a cargo de empresas y de trabajadores durante la vigencia del presente Acuerdo.

Tercero

- Se constituirá una **Comisión Tripartita de Formación Continua** para la Administración y el seguimiento del presente Acuerdo que se dotará de su propio Reglamento, en el que se determinará su composición y funcionamiento.

Cuarto

- Creación de la «FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA (FORCEM)».

Dicha Fundación tendrá, entre otras, las siguientes **funciones**:

- Organizar y administrar sus recursos de conformidad con lo previsto en sus Estatutos y el presente Acuerdo.
- Impulsar y difundir entre empresarios y trabajadores el Subsistema de Formación Continua.

- Recibir y tramitar las solicitudes de ayudas para las distintas iniciativas de formación, valorarlas técnicamente, realizar la gestión documental y contable pertinentes y emitir propuestas relativas a las mismas a la Comisión Tripartita.
- Elevar a la Comisión Tripartita un informe anual sobre los resultados de la aplicación del Acuerdo Nacional y de evaluación de las iniciativas de formación financiadas.
- Seguir y controlar técnicamente las iniciativas de formación aprobadas, emitiendo, en su caso, propuesta provisional de reclamación de los fondos indebidamente percibidos por el beneficiario de las ayudas para su reclamación y sanción, sin perjuicio de la actuación pública de control que corresponda.
- Realizar informes, dictámenes y otros estudios que le sean encomendados por la Comisión Tripartita en materia de Formación Continua.
- Formular a la Comisión Tripartita la propuesta de financiación para la elaboración de su presupuesto de funcionamiento.

Quinto

- El Gobierno se compromete a colaborar con las organizaciones firmantes para la puesta en práctica de las acciones de formación de los trabajadores ocupados, mediante la firma de convenios de colaboración para la utilización de centros públicos de formación, medios didácticos, así como de la información derivada de los Estudios Sectoriales, del Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, del Observatorio Permanente de Evolución de las Ocupaciones y de los Centros Nacionales de Formación Profesional.

V.3.5. III ACUERDO NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA.¹¹

El presente Acuerdo entró en vigor el 1 de enero de 2001 y terminará el 31 de diciembre de 2004.

En el preámbulo de Acuerdo se analiza los resultados del II ANFC valorando muy positivamente la experiencia de estos años y los resultados del modelo de gestión compartido, a través de FORCEM. Se argumenta como ejemplo del éxito obtenido, que cerca de un millón y medio de trabajadores y cien mil empresas participan cada año en las actividades formativas desarrolladas a su amparo. (Exposición de motivos del III ANFC, 2001).

Ante la finalización de los II Acuerdos Nacionales de Formación Continua, las organizaciones firmantes consideran necesario realizar nuevos pactos, afianzando los logros conseguidos y mejorando aquellos apartados que no respondieron a las expectativas creadas.

Así pues:

Por eso, las Organizaciones Empresariales y Sindicales creemos que debe seguir existiendo en España un modelo de Formación Continua basado en el Diálogo Social y en la gestión compartida, y en el que se puedan integrar las competencias de la Administración del Estado con el protagonismo de las Organizaciones Empresariales y Sindicales en el desarrollo el Sistema, para dar soporte a la continuidad de actuaciones tan estratégicas para las empresas y sus trabajadores como son las de Formación Continua. (Exposición de motivos del III ANFC, 2001).

¹¹ Entra con vigencia 1 de enero de 2001 hasta 31 diciembre 2004

El Nuevo Acuerdo Nacional de Formación Continua siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y los Convenios Internacionales de la OIT suscritos por España, desarrolla:

...una visión amplia de la formación profesional continua de la población ocupada, como factor de integración y cohesión social y como instrumento que refuerza la competitividad de las empresas, su futuro y el del empleo. (Exposición de motivos del III ANFC, 2001).

Se le asignan a la Formación continua las funciones de:

- adaptación permanente de mejora de las competencias y cualificaciones, para fortalecer las situación de competitividad de las empresas y del empleo en las mismas;
- una función de promoción social y personal y de fomento de la empleabilidad de los trabajadores;
- y una función de actualización de la formación de los representantes de los trabajadores en sus ámbitos específicos que facilite una mayor profesionalidad y una mayor integración y cohesión social en las empresas. (Exposición de motivos del III ANFC, 2001).

El nuevo Acuerdo mantiene los **principios básicos** de los anteriores acuerdos como son: el protagonismo de los interlocutores sociales y/o de las empresas y trabajadores en el desarrollo del subsistema de Formación Profesional Continua, su aplicación en todo el territorio español, la libertad de adscripción y desarrollo de la formación y la unidad de caja, siendo las **novedades** más destacadas la **inclusión de una nueva modalidad de iniciativas formativas dirigida a las empresas de la economía social**, la **mejora del modelo de gestión**, que ahora se modifica al encomendarse la gestión de la Formación

Continua a una nueva Fundación de carácter tripartito estando ahora presente la Administración, además de las Organizaciones Sindicales y Empresariales más representativas, y la intención de reforzar la formación de demanda, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación y el rigor de su ejecución.

Por lo tanto el **Tercer Acuerdo Nacional de Formación Continua**, en general es muy similar al anterior las novedades más importantes, aparecen en los siguientes artículos:

En el **Artículo 5** aparece como novedad los **Planes de formación Específicos de la Economía Social**.

Son objeto del presente acuerdo, los Planes de Formación de Empresa, los agrupados Sectoriales, **los Específicos de la Economía Social** y los Intersectoriales, las Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la formación y los Permisos Individuales de Formación. (Art.5, III ANFC, 2001).

En el **Artículo 6** aparece **la Fundación Tripartita de Formación Continua**:

Quienes deseen financiar Iniciativas formativas contempladas según lo establecido en este Acuerdo, deberán dirigir su solicitud ante la Fundación Tripartita de Formación Continua que se constituya (en adelante Fundación Tripartita) y en los términos y condiciones que se establezcan en las correspondientes Convocatorias. (Art.6, III ANFC, 2001).

El Artículo 7 determina las funciones de la Fundación Tripartita de Formación Continua:

...la Fundación Tripartita, desarrollará la tramitación de los expedientes de solicitud de estas Iniciativas, desde el registro de las solicitudes hasta la elaboración del proyecto de propuesta que corresponda aprobar al Patronato de la citada Fundación, para su elevación al Director General del INEM que emitirá la Resolución que proceda. El procedimiento incluirá el informe pertinente emitido por la Comisión Paritaria Sectorial, Territorial o Mixta Estatal en los términos y condiciones recogidos en los artículos de este Acuerdo que regulan la actuación específica de estas Comisiones. (Art.7, III ANFC, 2001).

En el **Artículo 9** aparece como novedad la desaparición del número mínimo de 100 trabajadores para poder solicitar un Plan, ahora, el número mínimo y máximo de participantes, se establecerá en la correspondiente Convocatoria, asimismo, aparece la posibilidad de poder solicitar financiación bajo la modalidad de Planes Agrupados de formación de ámbito sectorial:

- Una empresa que solicite la subvención en su nombre y en representación de otras del mismo sector también participantes en el mismo Plan Formativo, mediante la presentación de los correspondientes documentos de apoderamiento de las empresas agrupadas.
- Las Organizaciones Empresariales y/o Sindicales más representativas, así como las representativas en el ámbito sectorial y territorial igual o superior al que pertenezcan las empresas y colectivos que conformen el Plan.
- Podrán, asimismo, solicitar Planes Agrupados las Fundaciones bipartitas nacidas o amparadas en la negociación colectiva

sectorial de ámbito estatal, en su ámbito de actuación, y que tengan por finalidad estatutaria la formación de los trabajadores.

- Las organizaciones de Cooperativas y/o de Sociedades laborales, con notable implantación en el ámbito sectorial igual o superior al que pertenezcan las empresas y colectivos que conformen el Plan, cuando las empresas agrupadas del mismo sector sean Cooperativas y/o Sociedades Laborales. (Art.9, III ANFC, 2001).

El **Artículo 10**, está dedicado a una de las novedades más importantes de este Tercer Acuerdo los **Planes de Formación Específicos de la Economía Social**:

Podrán ser solicitantes de los Planes de Formación Específicos de la Economía Social, las Confederaciones y Federaciones de Cooperativas y/o de Sociedades Laborales con notable implantación en la Economía Social, en el ámbito estatal o autonómico al que se dirija el Plan. (Art.10, III ANFC, 2001).

V.3.6. III ACUERDO TRIPARTITO SOBRE FORMACIÓN CONTINUA.¹²

Una vez finalizada la vigencia de los II Acuerdos de Formación Continua, firmados en diciembre de 1996, en el marco del diálogo social, en el desarrollo del Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional y del II Programa Nacional de Formación Profesional, el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales firmaron los dos Acuerdos, hasta el 31 de diciembre de 2004, que configuran el marco de la formación continua, **el III Acuerdo Bipartito de la Formación Continua y Acuerdo Tripartito**, manteniendo las partes positivas de anteriores acuerdos e incorporando algunos aspectos nuevos que pretenden dar respuesta a los retos que la formación continua debe afrontar desde una perspectiva de formación a lo largo de toda la vida.

Así, el presente Acuerdo consolida el protagonismo de las organizaciones empresariales y sindicales en el desarrollo del sistema y la articulación del mismo en base, principalmente, a la negociación colectiva sectorial, reforzando por tanto el diálogo social como instrumento esencial para la regulación y funcionamiento de ámbitos muy importantes de las relaciones laborales. El modelo ya vigente se adecua a la Estrategia Europea de Empleo, nacida a raíz de la Cumbre Europea sobre el Empleo de Luxemburgo, que otorga a los interlocutores sociales un papel fundamental y creciente, en la configuración y puesta en práctica de la formación a lo largo de la vida, elemento fundamental de la adaptabilidad de las empresas al nuevo entorno económico. (Preámbulo Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 2001).

¹² Entra con vigencia 1 de enero de 2001 hasta 31 diciembre 2004

Asimismo, con el objetivo de simplificar y racionalizar los procedimientos administrativos, haciéndolos más eficaces y sencillos para las empresas y los trabajadores, se constituye una Fundación Tripartita para gestionar la formación continua con lo que se eliminan trámites y duplicidades burocráticas.

El nuevo Acuerdo Tripartito introduce las siguientes **novedades**:

- Consideración específica de planes de formación profesional para la economía social, teniendo en cuenta su mayor desarrollo y sus particularidades, aún cuando dicho sector ha tenido acceso a las ayudas de formación continua.
- Compromisos presupuestarios específicos para dotar de formación a trabajadores que, ni ellos ni las empresas en que trabajan, tienen la obligación legal de cotizar por la contingencia de formación profesional, consolidándose así uno de los principios que configuran nuestro modelo social: el principio de solidaridad entre quienes aportan recursos y quienes se benefician del sistema.
- Asignación de la parte de cuota de formación profesional que se destinará anualmente a formación de desempleados y a formación de ocupados, de acuerdo con la evolución del mercado de trabajo y las necesidades de formación de cada grupo.
- Adecuación de las ayudas de formación continua a las prioridades de formación de trabajadores marcada en la Estrategia de Empleo y Fondo Social Europeo. (Preámbulo III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 2001).

Las novedades más importantes, con relación al anterior Acuerdo, aparecen en los Puntos del Acuerdo:

En el **Punto Primero** se señala:

- La consideración de la formación continua como instrumento esencial para garantizar la formación a lo largo de la vida, la necesaria adaptación de los trabajadores y de las empresas a la nueva sociedad basada en el conocimiento y el mantenimiento de la capacidad profesional de los trabajadores en los supuestos de cambios y mutaciones de los procesos productivos, todo ello en el marco de la estrategia europea de empleo. (III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 2001).

En el **Punto Cuarto** se crea la **Fundación Tripartita de Formación Continua** que tendrá personalidad jurídica propia y estará bajo el protectorado del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

La Fundación Tripartita tendrá, entre otras, las siguientes **funciones**:

- Organizar y administrar los recursos de conformidad con lo previsto en sus Estatutos y los presentes Acuerdos.
- Impulsar y difundir entre empresarios y trabajadores el Subsistema de Formación Continua.
- Recibir y tramitar las solicitudes de ayudas para las distintas iniciativas, valorarlas técnicamente, realizar la gestión documental y contable pertinentes y remitir las correspondientes propuestas de resolución al INEM.
- Elaborar las propuestas de gastos de inversión y funcionamiento de la Fundación.
- Asignar los recursos entre las distintas iniciativas de formación continua.
- Elaborar los criterios de distribución territorial de fondos a efectos de su racionalización.

- Realizar, en general todos aquellos actos que sean necesarios para el cumplimiento de la finalidad para la que ha sido creada, con sujeción a los establecido en el ordenamiento jurídico. (III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 2001).

El Punto **Séptimo** del Acuerdo trata sobre la fusión de la Fundación para la formación continua (FORCEM) con la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

El Patronato de la nueva Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y el Patronato de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) acordarán la fusión de ambas fundaciones, a lo que se comunicará a sus respectivos Protectorados, de conformidad con lo establecido en la Ley 30/1994, de 24 de noviembre de Fundaciones y de incentivos fiscales a la participación privada en actividades de interés general. (III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. 2001).

V.4. INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE FORMACION PROFESIONAL.

Uno de los grandes problemas, a nuestro juicio, de la poca calidad de la Formación Profesional en España ha sido la insuficiente coordinación de las acciones emprendidas en torno a la formación profesional, con frecuencia las escasas iniciativas en materia de formación se solapaban e incluso se contradecían. Esta situación de falta de coordinación dificultaba la realización de un sistema de correspondencias y de convalidaciones entre los diferentes subsistemas de la formación Profesional (Formación Reglada, Ocupacional y Continua) y en muchas ocasiones no se reconocían las competencias adquiridas por los trabajadores en los procesos formativos no formales o adquiridos mediante la experiencia laboral.

Fue a principios de los años ochenta cuando se comprendió que uno de los primeros pasos que se deberían dar, para mejorar la situación de la formación profesional, sería coordinar e integrar los diferentes subsistemas de formación profesional. En esta línea de trabajo se realiza en 1986 el **Acuerdo Económico y Social**.

El Acuerdo Económico y Social (AES) trata el tema de la formación profesional en el **Capítulo 6 titulado “Contratación laboral y Formación Profesional”**, concretamente en su **artículo 16 titulado “Formación Profesional”**.

En este **AES** las partes firmantes (gobierno, CEOE, CEPYME Y UGT) llegan a la conclusión de que:

Las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo en España deriva del alejamiento de la Formación Profesional respecto de las necesidades auténticas de mano de obra.(Capítulo VI, Art.16, AES 1984).

Pensamos que, aunque el análisis de la situación es un tanto simplista y la conclusión un tanto generalista, en parte tienen razón. Los firmantes del Acuerdo consideraron, que para solucionar este problema era imprescindible una adecuada conexión entre la Formación Profesional y los nuevos requerimientos del mercado de trabajo. Para ello proponen poner en marcha estudios de carácter prospectivo sobre las necesidades formativas, coordinar las competencias administrativas, iniciar las transferencias a las Comunidades Autónomas y realizar una eficaz distribución y aplicación de los recursos económicos. **(Ver Capítulo VI, Art.16, AES 1984).**

Estas medidas fueron importantes pero, lo que a nuestro juicio dio un mayor impulso a la reforma fue la creación del **Consejo General de la Formación Profesional** que se autoriza por Ley 1/86 de 17 de enero, siendo este mismo organismo quien aprobó el **Programa Nacional de Formación Profesional** el 3 de febrero de 1993.

El **Consejo General de la Formación Profesional** provoca dos acontecimientos. En primer lugar intenta unificar las políticas de formación, tanto reglada como ocupacional, con una intención integradora, contando con la participación de representantes del gobierno, organizaciones sindicales y organizaciones empresariales y en segundo lugar elaborará y controlará el **Programa Nacional de Formación Profesional**.

El **I Programa Nacional de Formación Profesional** fue aprobado en **1993** y al igual que el **Segundo** aprobado en **1998**, tiene como principal objetivo actuar de instrumento de planificación global de la Formación Profesional. Con esta planificación lo que se pretende es coordinar e integrar las diferentes modalidades y colectivos de FP. Ya en el I Programa Nacional (1993-1996) se iniciaban unas reformas encaminadas a la integración de los diferentes subsistemas. Asimismo, se recogían los objetivos y medidas dirigidas a reorientar y potenciar la FP, consiguiéndose importantes logros como:

- La elaboración del Catálogo de Títulos y del Repertorio de Certificados de Profesionalidad.
- La creación e implantación de un sistema de cualificaciones profesionales a modo de base para la articulación de las ofertas de formación profesional.
- El incremento de los recursos económicos destinados a la formación profesional procedentes de las cuotas y otros Fondos Estructurales, especialmente del Fondo Social Europeo.
- Aumento del Diálogo Social y Acuerdos.

Pero fue sin duda en el **II Programa Nacional de Formación Profesional**, aprobado en **1998**, cuando se dan los pasos definitivos para conseguir una Formación Profesional que nos permitirá competir en igualdad de condiciones con los países de nuestro entorno.

Este Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional se basa fundamentalmente en 4 pilares(Capítulo I, Introducción Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, Vigencia de 1998 al 2002):

1. **La consideración de la Formación Profesional como inversión en capital humano.**
2. **La integración de la Formación Profesional con las políticas activas de empleo en clave comunitaria.**
3. **La participación de la Administración General del Estado, de los agentes sociales y de las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de Formación Profesional.**
4. **La creación del Sistema Nacional de Cualificaciones.**

En definitiva podríamos decir que a partir de la aprobación del I Programa Nacional de Formación Profesional casi todas las actuaciones han ido dirigidas hacia la integración y la coordinación de los tres subsistemas, y hacia una nueva Formación Profesional basada en competencias. En este sentido se crearon la Unidad Interministerial para **las Cualificaciones Profesionales, el Sistema Nacional de Cualificaciones (SNCP), los Certificados de Profesionalidad, el Instituto Nacional de las Cualificaciones** etc. Asimismo, en el **R.D. 777/1998** se regularía en uno de sus artículos la posibilidad de convalidación entre módulos profesionales y módulos formativos incluidos los Certificados de Profesionalidad.

Pasamos a continuación a resumir lo que a nuestro juicio es la Normativa Legal más importante en relación con la Integración de los Subsistemas de Formación Profesional.

V.4.1. ACUERDO ECONOMICO Y SOCIAL (AES)¹²

Una de las prioridades del Gobierno, dentro de su política económica fue la creación de empleo, y por ello se propició el **Acuerdo Económico y social con los agentes sociales**. El Acuerdo se firmó en Madrid, el 9 de Octubre de **1.984**, en el Palacio de la Moncloa. Los firmantes fueron:

- El Gobierno
- La Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE)
- La Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME)
- La Unión General de Trabajadores (UGT)

El Acuerdo Económico y Social trata el tema de la formación profesional en el **Capítulo sexto**, titulado “**Contratación Laboral y Formación Profesional**”, en concreto, en su **artículo 16** titulado “**Formación Profesional**”.

Las firmantes del Acuerdo, coinciden en que una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo en España es la falta de conexión entre la demanda de mano de obra por parte de la sociedad y la oferta proporcionada por la formación profesional.

Para solucionar este problema se llegó a la conclusión de que era imprescindible:

¹² Publicado en el BOE de 12 de octubre de 1984.

Una adecuada conexión de la formación profesional con los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, en la puesta en marcha de estudios rigurosos de carácter prospectivo sobre las necesidades formativas en colaboración con las Organizaciones Empresariales y Sindicales, en la coordinación de competencias administrativas y en una eficaz distribución y aplicación de los recursos económicos destinados a estos fines ". (Capítulo VI, Art.16, AES 1984).

Para dar una nueva orientación e impulso a la formación profesional se creyó necesario: (**Capítulo VI, Art.16, AES 1984**).

- a) Incrementar sustancialmente la investigación del mercado de trabajo.
- b) Incorporar los agentes sociales, empresarios y trabajadores, a los objetivos y actuaciones de la Formación Profesional.
- c) Integrar la Formación Profesional con los Programas de Empleo.
- d) Coordinar la oferta pública y privada en este campo.

Como consecuencia de lo anterior las partes firmantes acuerdan una serie de medidas que marcarán el futuro de la formación profesional en España. Estas medidas fueron: (**Capítulo VI, Art.16, AES 1984**):

1. PRIMERO: Creación del Consejo General de la Formación Profesional. Para ello se realizaron las siguientes medidas:

- a) Constituir un Consejo General de la Formación Profesional, de carácter tripartito, asumiendo las competencias atribuidas hasta ahora a la Junta Coordinadora de la Formación Profesional, así como lo relativo a la Formación ocupacional a cargo del INEM.

- b) Encomendar a dicho Consejo la elaboración de un Programa Nacional de Formación Profesional, Reglada y Ocupacional, así como su actualización periódica.
- c) Proponer acciones en orden a mejorar la orientación profesional en los niveles escolar y universitario.
- d) Controlar la ejecución del Programa Nacional.

Del Consejo General formaron parte representantes del Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, lo que ayudó a una mayor coordinación entre ambas administraciones, además se contó con la colaboración de otros Departamentos Ministeriales que realizaban tareas relacionadas con de formación profesional.

2. SEGUNDO : Con relación a la Formación Profesional Reglada, se propusieron las siguientes medidas:

- a) Realizar un estudio sobre las profesiones básicas, a la vista de la evolución tecnológica y del previsible desarrollo del mercado del empleo, así como fijar los requerimientos básicos de cualificación de cada rama profesional.
- b) Desarrollar el Acuerdo de colaboración entre las organizaciones empresariales, Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para la realización de las prácticas de los alumnos de formación profesional reglada en las empresas.
- c) Establecer acuerdos sectoriales entre las organizaciones firmantes y el Ministerio de Educación y Ciencia para el perfeccionamiento profesional del profesorado de Formación Profesional.
- d) Potenciar la introducción de nuevas tecnologías en los centros de formación profesional del Ministerio de Educación y Ciencia

- e) Potenciar las posibilidades y necesidad de la formación profesional entre los ciudadanos, especialmente entre los escolares.
- f) Organizar las acciones formativas del modo más eficaz posible, según las características y circunstancias de cada caso (centros públicos, centros privados debidamente autorizados, a distancia, etc.,...)

3. TERCERO : Con relación a la Formación Ocupacional. se adoptaron las siguientes medidas:

- a) Concluir el estudio en curso sobre familias profesionales a cargo del INEM y revisarlo, sistemática y periódicamente, a la luz de las definiciones que se vayan pactando sectorialmente sobre grupos profesionales.
- b) Programar los cursos y las actividades formativas en contacto con las organizaciones empresariales y sindicales afectadas, a fin de determinar el momento o época del año en que su efectividad sea mayor desde el punto de vista de las necesidades de mano de obra y, en caso de reciclaje, en función de las mayores disponibilidades de tiempo existentes en las empresas. A estos efectos se consideran especialmente útiles los acuerdos con organizaciones Sectoriales cuyas propuestas formativas serán estudiadas por el INEM con carácter prioritario a la hora de elaborar su programación anual.
- c) Difundir las programaciones ampliamente, instrumentando para ello la colaboración con las organizaciones sindicales y empresariales.
- d) Organizar las acciones formativas del modo más eficaz posible, según las características y circunstancias de cada caso (con medios propios, en colaboración con centros debidamente homologados, a distancia)

- e) Instrumentar medidas formativas especiales para pequeñas empresas de carácter artesanal, a fin de preservar la riqueza cultural y artística y abrir así nuevas posibilidades de empleo.
- f) Destinar los medios técnicos y económicos adecuados por parte del INEM a la elaboración de planes-tipo a efectos de impartir formación teórica o tecnológica en los contratos de formación laboral.
- g) Potenciar la formación teórico-tecnológica a distancia a efectos de los contratos de formación laboral.
- h) Además de la información al Consejo General de la Formación Profesional, al Consejo General del INEM corresponderá el seguimiento de las acciones y medidas de Formación Profesional ocupacional enumeradas en este epígrafe.

V.4.2. LEY 1/1986, DE 7 DE ENERO, POR LA QUE SE CREA EL CONSEJO GENERAL DE FORMACION PROFESIONAL.¹²

En 1986 se crea el **Consejo General de la Formación Profesional**, este es el primer paso que se da para conseguir un cambio radical en la política de formación para el empleo. La creación de este Consejo, a nuestro juicio, marca dos acontecimientos muy importantes. En primer lugar, nace con una **intención integradora**, no sólo porque intenta unificar las políticas de formación, tanto reglada como ocupacional, sino porque cuenta con la participación de representantes del gobierno, organizaciones sindicales y organizaciones empresariales. En segundo lugar porque elaborará y controlará el **Programa Nacional de Formación Profesional**, que como analizaremos posteriormente, supondrá el inicio de un nuevo concepto de formación para el empleo.

Esta Ley consta de un **artículo único** del cual destacamos, a continuación, los aspectos más interesantes (**Artículo Único Ley 1/1986**):

1. **Se crea el Consejo General de Formación Profesional** adscrito al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social como órgano consultivo, de participación institucional y de asesoramiento del gobierno en materia de formación profesional reglada y ocupacional.
2. **Las competencias** del Consejo General de Formación Profesional serán las siguientes:
 - a) Elaborar y proponer al gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional.

¹² Entrada en vigor 11 de enero de 1986.

- b) Controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario.
- c) Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de formación profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de formación profesional ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de formación profesional reglada, sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del estado en esta materia.
- d) Informar sobre los asuntos que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por los departamentos ministeriales competentes en materia de formación profesional.
- e) Emitir propuestas y recomendaciones a los departamentos ministeriales competentes en materia de formación profesional.
- f) Proponer acciones para mejorar la orientación profesional.
- g) Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de formación profesional.

3. El Consejo General estará integrado por los siguientes **miembros**:

- a) **Trece representantes** de las **organizaciones sindicales** que tengan el carácter de más representativas con arreglo a la ley, designados por los órganos competentes del sindicato correspondiente.
- b) **Trece representantes** de las **organizaciones empresariales** que tengan el carácter de más representativas con arreglo a la ley, designados por los órganos competentes de dichas organizaciones.
- c) **Trece representantes** de la **administración del estado**, designados por los Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social.

4. **La presidencia** corresponderá a los **Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social**, quienes la desempeñaran alternativamente, por periodos anuales.

5. Existirán **cuatro Vicepresidencias**. **La Vicepresidencia Primera**, que será desempeñada por un Director General del Ministerio de Educación y Ciencia o de Trabajo y Seguridad Social, alternativamente, por periodos anuales en los que no ejerza la presidencia el titular de su departamento. **La Vicepresidencia Segunda**, que será desempeñada por un Director General del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación o de Industria y Energía, alternativamente, por periodos anuales. **Las Vicepresidencias Tercera y Cuarta**, que serán desempeñadas por un representante de las organizaciones sindicales y empresariales respectivamente.

V.4.3. PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PROFESIONAL.¹³

El Consejo General de Formación Profesional, órgano consultivo y de asesoramiento del Gobierno, elaboró el **Programa Nacional de Formación Profesional** para el período **1993-1996**, en cumplimiento de lo dispuesto en la **Ley 1/1986**.

En primer lugar este Programa pone de manifiesto la importancia de la formación profesional como instrumento de crecimiento, de desarrollo tecnológico y de mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos. Instituciones comunitarias, gobiernos, empresarios y sindicatos coinciden en que la mejora y adaptación de las cualificaciones se plantea como la mejor respuesta a un mercado cada vez más competitivo y cambiante.

Así lo pone de manifiesto el **Tratado de la Unión** acordado en la **Cumbre Europea de Maastricht** que hace explícita referencia a:

La necesidad de mejorar la inserción social y profesional en el mercado de trabajo; de facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los formadores y de las personas en formación, especialmente los jóvenes; y de estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas. (Capítulo I, Introducción Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, Vigencia de 1998 al 2002).

Este Programa va en la línea de anteriores acuerdos, como el **Acuerdo Económico y Social (AES)** y los **compromisos tripartitos** entre los agentes sociales y el Gobierno, sobre la necesidad de adaptar

¹³ Acuerdo del Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993.

las enseñanzas profesionales a las nuevas exigencias del mercado de trabajo.

La Ley 1/1986 crea el **Consejo General de Formación Profesional** y le emplaza a elaborar un **Programa Nacional de Formación Profesional** que: **(Capítulo I, Introducción Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, Vigencia de 1998 al 2002).**

- a) Destaque el papel y función estratégicos que debe desempeñar la formación profesional no sólo desde la perspectiva de las políticas de formación, sino también y sobre todo desde la perspectiva de las políticas de desarrollo y mejora de la estructura productiva, de las políticas de empleo (la formación como instrumento de inserción profesional y adaptación al empleo), de las políticas de desarrollo económico regional y local (adaptación de la oferta de formación profesional a las demandas de cualificaciones del entorno socioeconómico) y del nuevo escenario laboral europeo (libre movilidad de los trabajadores, transparencia de cualificaciones).
- b) Coordine los diversos planes que en materia de formación profesional lleven cabo diferentes instituciones competentes evitando solapamientos en la oferta y/o en la demanda, articulando iniciativas y, en fin, posibilitando el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles.
- c) Desarrolle una función sinérgica como programa integrador de diversos planes, priorizando objetivos, acciones y estrategias que promuevan el concurso en su gestión y ejecución coordinadas de todas las instituciones que ejercen competencias en materia de formación profesional.

Para la consecución de estos fines era imprescindible transformar toda la formación profesional que se estaba impartiendo hasta ese momento. **Las principales reformas**, llevadas a cabo con la participación del **Consejo General de Formación Profesional**, fueron:

- a. La reforma de la formación profesional gestionada por las Administraciones educativas adquirió rango jurídico en la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**.
- b. La reforma de la formación profesional dependiente de la Administración laboral quedó configurada a través del **Real Decreto regulador del Plan de Formación e Inserción Profesional**.
- c. La reforma de la formación profesional de trabajadores ocupados, con la firma del **Acuerdo Tripartito de Formación Continua**.

Uno de los objetivos de este Programa Nacional de Formación Profesional es el de tener un **carácter abierto**, esta característica permitía ser desarrollado por las diferentes Comunidades Autónomas, con el fin de conseguir el máximo de adaptación a los diversos ámbitos territoriales. Así, el Programa debe:

Definir un conjunto de objetivos prioritarios concretados en un calendario de ejecución y debe promover la creación de instrumentos y órganos de coordinación de los diversos agentes e instituciones competentes en la materia y de seguimiento del grado de cumplimiento de los objetivos planteados. Se reserva al Consejo General de Formación Profesional la función de coordinación con las Comunidades Autónomas competentes en materia de formación profesional. (Capítulo 2, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002).

Por lo tanto el Programa Nacional de Formación Profesional pretendía, en primer lugar, identificar las carencias fundamentales de los subsistemas de formación profesional, para posteriormente intentar aportar soluciones, que de una forma conjunta y complementaria mejorasen la calidad y la gestión de toda la formación profesional.

Las principales insuficiencias que se detectaron tenían que ver con las siguientes cuestiones:

- 1. La renovación de la oferta. ¿ Qué se oferta?.**
- 2. La identificación de la demanda de formación profesional. ¿A quién se oferta?.**
- 3. Los instrumentos de la oferta. ¿Cómo o con qué?.**

Profundicemos, más detenidamente en estas insuficiencias.

1. La renovación de la oferta. ¿ Qué se oferta?.

La renovación de la oferta de la formación profesional afecta, al menos, a tres dimensiones de la misma: **a sus contenidos, a su planificación y a su ordenación:**

a) Los contenidos:

Se comprobó que había diversas razones que hacían necesario renovar los «contenidos» de la formación profesional, entre ellas se destacan:

La evolución de las cualificaciones y la consecuente obsolescencia de muchas de las actuales ofertas formativas, la nueva ordenación académica establecida por la LOGSE (que define, entre otros aspectos, un nuevo espacio académico-profesional para las enseñanzas profesionales postsecundarias), la exigida coordinación de la oferta de ambos subsistemas en la perspectiva de definir un sistema de correspondencias y convalidaciones entre la formación profesional reglada y la formación profesional ocupacional y, finalmente, la necesaria participación de los agentes sociales en la identificación de las cualificaciones profesionales reales que requiere el sistema productivo y en la elaboración de los contenidos formativos correspondientes. **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002).**

Las Administraciones educativa y laboral, se hicieron eco de estos retos planteados e iniciaron un proceso de **renovación de la formación** que **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

- garantiza la participación activa de los agentes sociales en orden a identificar las cualificaciones y perfiles profesionales reales que demanda el mercado de trabajo;
- comparte fases y metodologías comunes: la realización de estudios sectoriales;
- concibe los diseños curriculares y los itinerarios formativos con un referente común (la competencia profesional, con valor y significado en el empleo), que haga posible el establecimiento de correspondencias y convalidaciones entre las enseñanzas de la formación profesional reglada y los conocimientos adquiridos en la experiencia laboral y en la formación profesional ocupacional;
- exige, en consecuencia, un sistema nacional de cualificaciones (con validez para todo el territorio nacional y que facilite la transparencia de las cualificaciones en el ámbito europeo) que

actúe como referente del sistema productivo para la elaboración del Catálogo de Títulos de Formación Profesional (formación profesional reglada) y del Repertorio de Certificaciones Profesionales (formación profesional ocupacional), dotando de eficacia para la inserción en el empleo al citado sistema de correspondencias y convalidaciones, y promoviendo el acceso al sistema educativo de la población adulta y trabajadora para su recualificación profesional.

También se recomienda la constitución de una unidad u órgano técnico de enlace que permita la coordinación de las funciones atribuidas a las Administraciones. Entre otras tareas, dicho órgano tendrá encomendada la función de soporte técnico y, en su caso, metodológico necesario para **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

- el establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones;
- la actualización del Catálogo de Títulos Profesionales y el Repertorio de los Certificados de Profesionalidad;
- el establecimiento de un sistema de correspondencia y convalidación entre, por una parte, la formación profesional reglada y, por otra, la formación profesional ocupacional y la experiencia laboral;
- el establecimiento de una adecuada transparencia de las cualificaciones en el ámbito europeo, y el estudio de la evolución de las cualificaciones.

b) La Planificación:

La planificación, especialmente en lo referente al análisis de las necesidades sectoriales y en la renovación de los contenidos, supuso

uno de los aciertos más importantes en el diseño de nuevas políticas de formación para el empleo, así:

La propia renovación de los contenidos supone un instrumento de planificación; las cualificaciones y perfiles profesionales definidos en términos de competencias permiten ordenar la oferta en familias profesionales, ciclos formativos, módulos y/o cursos de formación profesional. **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002)**

Asimismo, los estudios sectoriales encargados de analizar las dimensiones económicas, tecnológicas, de empleo y formativas de cada sector, deben ser los encargados de identificar las necesidades del mercado de trabajo y proponer una oferta formativa adecuada para cada sector.

Además de esta información, las Administraciones educativa y laboral disponen de instrumentos, como las Comisiones en el ámbito provincial y el **Observatorio Permanente de las Ocupaciones**.

c) La ordenación:

En cuanto a la ordenación aparecen dos aspectos de vital importancia. **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

En primer lugar es necesario:

Especialmente en la oferta del sistema educativo modificar los tradicionales enfoques académicos que han venido caracterizando a las enseñanzas profesionales (según las cuales las enseñanzas se estructuraban en orden a adquirir y

evaluar conocimientos) y sustituirlos por otros que tengan como objetivos de la formación profesional la adquisición y evaluación de competencias profesionales con valor y significado en el empleo.

En segundo lugar:

La estructura modular que caracteriza a la nueva ordenación de la formación profesional facilitará la capitalización o convalidación de las competencias adquiridas en la experiencia laboral o en la formación profesional ocupacional y permitirá la obtención de las correspondientes certificaciones profesionales a quienes no deseen cursar un ciclo formativo completo. De esta forma, se hará efectiva la apertura del sistema educativo a la recualificación de la población adulta y trabajadora.

d) Conexión con las empresas y el mercado de trabajo:

Se comprendió que la formación no podía permanecer más tiempo alejada de la realidad social, por ello en el subsistema de formación profesional reglada se incluye la realización obligatoria de **las prácticas en las empresas**, y desde la formación profesional ocupacional se incrementan las prácticas no laborales y los programas de información y de inserción profesional.

2. La identificación de la demanda de formación profesional. ¿A quién se oferta?.

A la hora de identificar la población demandante de formación profesional, se utilizaron los siguientes **criterios de clasificación**:

- Edad;
- situación profesional (escolar o activo, ocupado o parado, demandante de primer empleo o demandante con empleo anterior);
- nivel de formación;
- sector profesional (productivo) en el que el demandante se inserta o se ha insertado preferentemente o intenta hacerlo;
- marco territorial en el que ha trabajado, trabaja o pretende hacerlo
- disponibilidad para la incorporación al mercado de trabajo.

Al respecto, se identificaron los siguientes colectivos: **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

- **Población escolarizada en la formación profesional reglada (FP1, FP2 o ciclos formativos), que obtiene titulaciones académico-profesionales.**
- **Población que no obtiene ninguna titulación académica ni/o profesional.**

Para esta población, se pensó en la necesidad de establecer una alternativa de escolarización que conduzca a algún tipo de cualificación a través de los Programas de Garantía Social.

La oferta de formación profesional ocupacional debe dirigirse primordialmente al colectivo de demandantes de empleo que no se encuentre en las situaciones descritas anteriormente. En este sentido, de acuerdo con lo establecido en el **artículo 30.1 de la Ley 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), **las acciones de formación profesional ocupacional, incluidas en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional**, tendrán por **objeto (Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

- la capacitación para la inserción laboral de quienes carezcan de formación profesional específica o para la reinserción laboral de aquellos cuya cualificación resulta insuficiente;
- la recualificación profesional motivada por la aparición de nuevas técnicas o necesidades de reconversión;
- la impartición de conocimientos mediante módulos de carácter práctico y, en su caso, teóricos para completar la formación y facilitar la promoción de los trabajadores.

Otros objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional serán:(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):

- **La necesidad de identificar y clasificar a toda la población demandante de empleo.** Este objetivo coincide con el mandato de la **LOGSE**, que en su **Disposición Adicional Decimoctava** compromete la realización de un «Programa de Calificación de demandantes de empleo». Este Programa de Calificación deberá ser, lógicamente, coherente con el Sistema Nacional de Cualificaciones. El desarrollo de este programa permitirá conocer las necesidades de formación de los demandantes de empleo y en consecuencia, que la oferta formativa correspondiente produzca un rendimiento real y eficaz.
- **Definir el tipo de oferta formativa que mejor se corresponde con su nivel de formación y/o sus expectativas de recualificación profesional.** Posteriormente, se debe asignar a los diversos instrumentos de la oferta, según la modalidad y características, los colectivos que les corresponden.
- **Establecer a qué colectivos han de destinarse, en orden de prioridad, dichos recursos.** La disponibilidad para el empleo o la incorporación inmediata al mercado de trabajo, el aprovechamiento de

la formación y, por tanto, la motivación correcta para incorporarse a las acciones formativas, las posibilidades objetivas de inserción profesional, la falta de oportunidades reales de formación y cualificación, así como el tiempo de permanencia en la percepción de prestaciones por desempleo, deberían formar el conjunto de criterios que definan las prioridades en la distribución de la oferta de plazas de la formación profesional ocupacional.

- **Proponer el número de plazas formativas** para demandantes de empleo que considera posible que sean asumidas anualmente a través de las diferentes instituciones que gestionan la oferta formativa.

3. Los instrumentos de la oferta. ¿El cómo o con qué?.

Hasta ahora, los dos grandes instrumentos de la oferta se han correspondido, prácticamente con carácter exclusivo, con cada uno de los subsistemas de la formación profesional: **(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002):**

- Por una parte, el sistema educativo (con su red de centros públicos y la red de centros privados homologados) ha constituido el único instrumento de oferta de formación profesional reglada, dirigida casi exclusivamente a la población escolar;
- por su lado, la formación profesional ocupacional ha sido ofertada preferentemente mediante el Plan F.I.P., gestionado por la Administración laboral a través de centros propios y entidades colaboradoras, y el programa público de empleo-formación de Escuelas Taller.

Junto a ello, con carácter inicialmente experimental en la oferta reglada y con una cierta experiencia en la oferta ocupacional, hay que

referirse a la oferta de enseñanzas profesionales en la modalidad «**a distancia**».

La formación a distancia ofrece enormes posibilidades, ya que se adapta perfectamente a la falta de disponibilidad horaria de los colectivos destinatarios de la formación profesional, ahora bien, siempre y cuando se garanticen los requisitos mínimos de calidad que precisa esta modalidad.

Dentro del **Programa Nacional de Formación Profesional** se establecen los criterios sobre las funciones que deben corresponder a los diversos instrumentos de oferta, una vez identificados los colectivos demandantes y el tipo de oferta más adaptada a sus necesidades.

Entre otros, dichos criterios podrían ser los siguientes (**Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002**):

a) **Sistema educativo**: le corresponde asumir, en cuanto instrumento de oferta:

- la formación profesional reglada para jóvenes y adultos;
- los programas de Garantía Social para la población en edad escolar que carece de titulación académica y/o profesional;
- la formación profesional para los demandantes de primer empleo que carecen de titulación académica y/o profesional, que será asumida progresivamente por las Administraciones educativas;
- la formación general básica para la población activa (parados y ocupados) que, en su caso, la requiera para cursar con rendimiento los programas de formación profesional ocupacional y los programas de formación continua.

b) **Administración laboral:** le corresponde asumir, en cuanto instrumento de oferta:

A través del **Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional:**

- la formación profesional ocupacional para desempleados perceptores de prestaciones por desempleo;
- la formación profesional ocupacional para desempleados que hayan trabajado antes (jóvenes o mayores de veinticinco años parados de larga duración);
- la formación profesional ocupacional de los demandantes de primer empleo cuando lo solicite la empresa que los va a contratar;
- a formación profesional para personas con especiales dificultades de inserción (minusválidos, emigrantes y otros colectivos desfavorecidos).

A través del **Programa de Escuelas Taller:**

- la formación profesional ocupacional de demandantes de primer empleo menores de veinticinco años, carentes de titulación profesional y no incluidos en los programas de Garantía Social.

c) **Agentes sociales:** les corresponde asumir la formación continua de los trabajadores ocupados.

Se entiende **Formación Profesional Continua:**

A aquella parte de formación profesional ocupacional dirigida a los trabajadores asalariados ocupados y que se relaciona, como criterio de identificación de la población demandante de referencia, con la efectiva inserción en la vida activa y a todo lo largo de la misma, sin distinción de edades, por encima de la mínima legal de admisión al trabajo.(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002).

Por lo tanto, la formación continua tiene una triple funcionalidad:

1. Adaptación permanente a la evolución de las cualificaciones;
2. promoción y movilidad laboral;
3. anticipación a los cambios de la estructura ocupacional y de prevención del desempleo.

Del mismo modo que en los países más desarrollados de nuestro entorno, la formación profesional continua en nuestro país, se gestiona bajo la responsabilidad de los agentes sociales (sindicatos y patronal) lo que repercute en una mayor concienciación, por parte de todos, en la importancia de la formación:

Va a ser planificada y puesta en práctica bajo los principios de autoorganización y gestión paritaria, a través de la negociación colectiva, combinando una planificación flexible de las acciones con las iniciativas que, a través de planes de formación concretos, presenten las empresas o las organizaciones profesionales. (Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002).

Por último se hace, una vez más, referencia a la posibilidad de certificación y convalidación:

Finalmente, las competencias profesionales y cualificaciones adquiridas mediante la formación profesional continua serán objeto de la correspondiente certificación de profesionalidad y convalidación, dentro de la previsión contenida en la LOGSE.(Capítulo 3, II PNFP, Vigencia de 1998 al 2002).

V.4.4. ACUERDO DEL CONSEJO DE MINISTROS 18 FEBRERO 1994 POR EL QUE SE CONSTITUYE LA UNIDAD INTERMINISTERIAL PARA LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

El Programa Nacional de Formación Profesional tenía previsto, como uno de sus objetivos estratégicos, la constitución de un órgano técnico que permitiese:

La coordinación de las funciones atribuidas a las Administraciones educativa y laboral sobre cualificaciones profesionales, así como la correspondencia y convalidación entre la formación profesional reglada y la formación profesional ocupacional o experiencia laboral.(**Preámbulo Acuerdo Consejo de Ministros 18 de febrero de 1994**).

Se puso en marcha, a título experimental, una Unidad para coordinar la acción del Gobierno en relación a las cualificaciones profesionales. Los rasgos principales de este Acuerdo de Ministros serían:

1. Finalidad:

Se constituye:

La Unidad Interministerial para Cualificaciones Profesionales que tendrá por finalidad la coordinación de las funciones que, en relación a las cualificaciones profesionales y a

los requerimientos formativos vinculados a las mismas competen a las Administraciones educativa y laboral, mediante el estudio y examen de las metodologías apropiadas y la identificación de los instrumentos técnicos y logísticos para realizar una actuación eficaz en esas materias. **(Acuerdo Primero del Acuerdo Consejo de Ministros 18 de febrero de 1994).**

La unidad interministerial se crea pues, con el fin de alcanzar los siguientes objetivos del Programa Nacional de Formación Profesional. **(Acuerdo Primero del Acuerdo Consejo de Ministros 18 de febrero de 1994):**

- El establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones
- La adaptación permanente del Catálogo de Títulos Profesionales y el Repertorio de los Certificados de Profesionalidad;
- El establecimiento de un sistema de correspondencia y convalidación recíproco entre la formación profesional reglada y la formación profesional ocupacional y la experiencia laboral;
- El análisis de las estructuras ocupacionales, de la evolución de las cualificaciones profesionales y de prospección de necesidades del mercado de trabajo;
- El seguimiento de las iniciativas y programas sobre cualificaciones en el ámbito europeo, en aras a la consecución de una adecuada transparencia del mercado laboral en la Unión Europea;
- La cooperación y la participación de las organizaciones representativas de los agentes sociales en las anteriores materias

2. Composición:

La Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales estará compuesta por los titulares de: **(Acuerdo Segundo del Acuerdo Consejo de Ministros 18 de febrero de 1994).**

- La Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia;

- de la Dirección General de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social;
- de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo;
- por dos representantes de cada una de las citadas Direcciones Generales.

V.4.5. ACUERDO DE BASES SOBRE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.¹³

En este Acuerdo se parte de la importancia que tiene el desarrollo de la formación profesional para el buen funcionamiento del mercado de trabajo, así como para la creación de empleo, la promoción personal y profesional de los trabajadores, la igualdad de oportunidades, la competitividad de las empresas y la calidad de los servicios y de los productos.

También se destaca la labor realizada por el **Consejo General de la Formación Profesional**, en el impulso y creación de estrategias y políticas formativas, así como en la colaboración con otras entidades y representantes de las Comunidades Autónomas lo que permitió alcanzar mayores niveles de cooperación y coordinación.

En el **Preámbulo** de este Acuerdo de Bases, se hace una declaración de intenciones sobre la importancia de llegar a una unificación de criterios, sobre la formación profesional, a partir del diálogo social:

La elaboración del II Programa Nacional de la Formación Profesional para el período que se inicia en 1997 y la continuación de las positivas líneas de actuación que han venido desarrollándose desde 1993 en el ámbito de la formación permanente en las empresas gracias al Acuerdo Nacional de Formación Continua y la Fundación FORCEM, junto con el

¹³ Entra en vigor el 19 de diciembre de 1996.

perfeccionamiento de las prácticas en los centros de trabajo dentro de la formación reglada, aspecto clave para su virtualidad, hacen preciso, sobre la base del Diálogo Social, concordar criterios básicos que puedan ayudar a un fructífero debate y aprobación, en su caso del Programa Nacional de Formación Profesional, así como de los Acuerdos Tripartito y Bipartito de Formación Continua, aparte de la adopción de aquellas medidas que puedan resultar más apropiadas en el ámbito del sistema educativo en sus conexiones y diversas manifestaciones de la formación profesional.(Preámbulo del Acuerdo de bases sobre la política de formación profesional firmado el 19 de diciembre de 1996).

Se parte de la idea de que lo más importante es **coordinar** las diferentes actuaciones en materia de formación, para conseguir dar una respuesta adecuada a las competencias demandadas por el sistema productivo.

Para ello, como señala el acuerdo:

Es imprescindible la recomposición constante de las competencias profesionales necesarias en los procesos de trabajo, debida a la reorganización frecuente de los mismos en el interior de la empresa. Por ello se requiere de la formación inicial un espectro amplio de conocimientos aplicables, para flexibilizar después, todo cuanto sea posible, los modos y medios de intervención de la formación ocupacional y la formación continua.(Preámbulo del Acuerdo de bases sobre la política de formación profesional firmado el 19 de diciembre de 1996).

Por su interés para nuestro estudio reproducimos los **Objetivos Generales y las Principales Líneas de Actuación** del presente Acuerdo,

que posteriormente concretará el Consejo General de Formación Profesional en el II Programa Nacional de Formación Profesional.

I. Objetivos generales

- 1. El Programa Nacional de Formación Profesional debe vertebrar los tres subsistemas de formación profesional en sus distintas modalidades:** la formación reglada (formación de ciclo largo), y la formación ocupacional y la formación continua para empleados (formaciones de ciclo corto). Con ello se hace referencia a la formación profesional inicial, y a las formaciones de adaptación y readaptación al empleo. Para que tal vertebración se produzca es necesario articular en un sistema las cualificaciones ofrecidas por dichos subsistemas; lo que serviría, además, como referencia para la Orientación Profesional y la calificación de los demandantes de empleo, así como para la homologación, en su caso, de la cualificación profesional derivada de la experiencia laboral.
- 2. El Programa debe igualmente propiciar la interrelación funcional entre los sistemas de clasificación profesional surgidos de una renovada negociación colectiva, y el Sistema Nacional de Cualificaciones.** De ahí la importancia de este objetivo para la descripción de un mercado de cualificaciones profesionales globalmente considerado. En consecuencia, las múltiples ofertas de formación, públicas y privadas, deberán ir adecuando sus repertorios de cursos al mencionado Sistema Nacional, integrador de las cualificaciones profesionales, el cual, a su vez, tratará de encontrar correspondencias con los sistemas acordados de clasificación profesional, producto de la negociación colectiva.
- 3. El tercer objetivo del Programa es el de contribuir a la transición escuela-empresa, con el propósito de facilitar la primera inserción laboral.** Ello se pretende conseguir mediante una doble acción de un lado, posibilitando la realización de prácticas no laborales en las empresas (módulo de Formación en Centros de Trabajo); y, por otro,

articulando un contrato formativo que permita compatibilizar la preparación profesional y la inserción de los jóvenes, modificando el actual contrato de Aprendizaje.

4. El cuarto objetivo general viene delimitado por la **mejora de la eficiencia en los procesos de Formación Continua y de Formación Ocupacional, como una garantía de los procesos productivos, de las competencias profesionales y la promoción de los trabajadores ocupados, y de quienes buscan insertarse en el empleo.**
5. Como quinto objetivo general, y en apoyo de los anteriores, el Programa tratará de garantizar la calidad de la oferta de los distintos subsistemas, en sus tres pilares: **la formación de formadores, la dotación de infraestructuras y equipos, y la evaluación de los resultados de los procesos de aprendizaje.**
6. En sexto lugar, el Programa tendrá el objetivo de contribuir a la transparencia de las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea, con el fin ayudar a la libre circulación de personas dentro de la misma.

II. Líneas de actuación en los ámbitos funcionales de los tres grandes Subsistemas de Formación Profesional

Dichas líneas de actuación seguirían las pautas siguientes:

1. Respecto a **la Formación Profesional Reglada o inicial** (formación de ciclo largo), se considera necesario:
 - Mejorar el ritmo de implantación de la reforma, adecuándolo a las necesidades de oferta y demanda de empleo, y para que aquélla actúe como un elemento dinamizador del tejido productivo.
 - Desarrollar los servicios de Orientación Profesional, conectándolos con la información correspondiente a la observación de la evolución de la demanda del sistema productivo.
 - Auspiciar una administración flexible de las unidades de competencia y de las prácticas profesionales correspondientes, facilitando su

impartición mediante módulos ligados a certificación, a modo de «créditos» o de «unidades capitalizables» que puedan conducir a diplomas y titulaciones profesionales.

Una operación de este tipo puede:

- Favorecer el progresivo acercamiento entre la formación en centros de trabajo y la formación inherente al contrato de Aprendizaje;
 - Regular la implantación de los Programas de Garantía Social, como vía de acceso directo a las enseñanzas del grado medio de FP –convalidando los módulos correspondientes- y en relación con la situación de demanda de primer empleo;
 - Fomentar la autonomía de gestión de los Centros;
 - Servir de referencia –conjugado con el mismo proceso respecto a los Certificados de Profesionalidad- para la acreditación de la cualificación derivada de la experiencia laboral.
-
- Extender la modalidad de Formación Profesional Reglada a distancia, así como en horario nocturno, especialmente para grupos de adultos, y mediando las adaptaciones curriculares pertinentes.
 - En la línea de expansión del subsistema, habría que actuar de modo flexible en cuanto a la estructuración y programación de la oferta para grupos específicos de población (entre otros, mujeres con dificultades de acceso, inmigrantes...), cuando sea el caso, así como para necesidades puntuales del sistema productivo en un territorio dado.
 - Propiciar la incorporación de especialistas al desarrollo y evaluación de los módulos prácticos de un itinerario formativo, entre otras medidas, a través de convenios con el sistema productivo.
 - Potenciar los centros de innovación y desarrollo de la formación, para mejorar la calidad de la enseñanza, y para adaptar permanentemente al profesorado a los cambios en la evolución de la demanda de competencias profesionales, así como en el uso de las tecnologías.

- Adecuar los recursos humanos y de infraestructuras actuales a las nuevas exigencias.
 - Se potenciará la adaptación del profesorado facilitando los medios necesarios para la misma. Se trabajará en la consecución de una optimización de los recursos humanos, respetando condiciones laborales existentes y derechos adquiridos por los colectivos afectados.
 - La consecución de este objetivo podría facilitarse convirtiendo los Centros de Formación Profesional en centros integradores, de interconexión de los diferentes subsistemas. Una repercusión directa de esta orientación sería el acceso –mediando las adaptaciones necesarias- de centros públicos y concertados a la impartición de formación profesional en los distintos subsistemas.
 - La necesaria garantía de correspondencia entre las cualificaciones ofrecidas en el sistema de formación profesional y las necesidades del sistema productivo implica otorgar una preferencia al reciclaje y perfeccionamiento del profesorado en colaboración con las empresas, al ritmo de su evolución tecnológica y organizativa.
- Desarrollar Comisiones de Formación Profesional por Comunidades Autónomas («Comisiones Autonómicas»), para garantizar la participación de los agentes sociales junto con la Administración en el diseño de la evolución del sistema, así como para garantizar el desarrollo de la Formación en Centros de Trabajo, en las mejores condiciones que faciliten la homogeneidad y convalidación de este módulo en los distintos contextos productivos. Dichas Comisiones podrán crear subcomisiones territoriales cuando se considere oportuno.

2. Por lo que se refiere a la **Formación Ocupacional** –llamada a facilitar la inserción y la reinserción profesional de desempleados - se

considera necesario en la nueva orientación de sus líneas de actuación:

- Mejorar y flexibilizar la gestión del Subsistema, en el marco de la adecuación a las demandas del sistema productivo, con la garantía de la participación de los agentes sociales.
- Desarrollar los programas de calificación de demandantes de empleo, y de orientación profesional, dentro del mismo marco.
- Prestar una particular atención a aquellos colectivos de personas con especiales dificultades de inserción o reinserción laboral (por su larga permanencia en desempleo, por su baja cualificación, etc.).
- Mejorar el ritmo de implantación del Repertorio de Certificados de Profesionalidad, con la colaboración de los agentes sociales y de las Administraciones Autonómicas.
- Conjugar los referentes de los actuales Certificados de Profesionalidad con los de los Títulos Profesionales (según establece la Disposición Adicional Tercera del RD 797/1995) llegando a mínimos comunes denominadores para:
 - la convalidación de los mismos, y la homologación de las ofertas múltiples de formación ocupacional con aquellos,
 - la acreditación de la competencia profesional debida a la experiencia laboral, de modo complementario a otras pruebas que convengan los agentes sociales en cada entorno productivo.
- Mejorar los medios de formación a distancia destinados a grupos de demandantes de formación ocupacional que tienen dificultades de asistencia regular a clases presenciales.
- Potenciar los Centros nacionales de Formación Ocupacional, con fines de actualización permanente de medios de formación y de perfeccionamiento del profesorado; y con la posibilidad de su aplicación, con tales fines, a actividades gestionadas por los agentes

sociales, en el marco del Programa Nacional de Formación Profesional.

- Adecuar la oferta de la modalidad de Escuelas-Taller y Casas de Oficios a la capacidad de absorción del mercado.

3. La **Formación Continua** para trabajadores empleados se regirá por los **criterios generales** siguientes:

- El Subsistema Nacional de Formación Continua, en el marco del Programa Nacional de Formación Profesional, se articulará en torno a dos Acuerdos: uno de carácter bipartito, entre los agentes sociales, que regule y establezca la estructura técnica y organizativa de dicho subsistema, y otro de carácter tripartito, que disponga la estructura jerárquica y financiera del mismo.
- Se garantizará el principio de «unidad de caja» de la cuota de Formación Profesional, sin perjuicio de que puedan existir otras fuentes de financiación de la formación profesional de trabajadores ocupados.
- Se mantendrá a nivel estatal el control de los fondos provenientes de la cuota de Formación Profesional.
- El protagonismo en la gestión de la Formación Profesional Continua corresponderá a los agentes sociales y/o a las empresas y los trabajadores.
- Las acciones de formación continua a desarrollar se ajustarán a los principios de unidad del mercado de trabajo, y de libertad de circulación de los trabajadores.
- En relación a la gestión, se introducirán elementos de descentralización o desconcentración.

V.4.6. LEY 19/1997, DE 9 DE JUNIO, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY 1/1986, DE 7 DE ENERO, POR LA QUE SE CREA EL CONSEJO GENERAL DE FORMACION PROFESIONAL.¹⁴

En **1997** habían pasado 11 años desde la creación del **Consejo General de Formación Profesional** por la **Ley 1/1986**, como órgano consultivo de participación y de asesoramiento al Gobierno en materia de formación profesional.

Muchas fueron las causas que aconsejaban la modificación de esta Ley, pero las **transferencias de competencias en materia de formación profesional a las Comunidades Autónomas** fue determinante. Así pues, se modificó la composición del Consejo dando entrada a los representantes de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla.

La Ley consta de un **artículo único**, del cual los aspectos más importantes son:

Se introducen las siguientes modificaciones en la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional:

El punto **1 del artículo único** queda redactado de la siguiente forma:

¹⁴ Entrada en vigor el 11 de junio de 1997

«1. Se crea el Consejo General de Formación Profesional adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, como órgano consultivo y **de participación institucional de las Administraciones públicas** y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional.»

En el punto **2 del artículo único** se introducen las siguientes modificaciones, con referencia las competencias del Consejo General de Formación Profesional, que serán las siguientes:

- a) Elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas.
- b) Controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito.
- c) Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones públicas.

V.4.7. REAL DECRETO 1684/1997, DE 7 DE NOVIEMBRE¹⁵, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

El nuevo **Consejo General de la Formación Profesional** se configura, por un lado, como un órgano consultivo de carácter tripartito y de participación de las organizaciones empresariales y sindicales y de las Administraciones públicas y, por otro, como un órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional.

En función de todo ello es preciso adaptar las normas de funcionamiento del Consejo General a la **Ley 19/1997**. Por lo tanto los aspectos más importantes del nuevo Reglamento quedaron de la siguiente manera:

El Consejo General de Formación Profesional, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, es el órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional.(**Art.1 R.D. 1684/1997**).

Las nuevas funciones del Consejo General de Formación Profesional serían (**Art.2 R.D. 1684/1997**):

1. Corresponde al Consejo General de Formación Profesional:

- a) Elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las

Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas. A estos efectos se adjuntará memoria económica en la que se especificará el origen y aplicación de los recursos financieros.

- b) Evaluar y controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito, a cuyo fin se adjuntará la correspondiente memoria económica.
- c) Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de formación profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de formación profesional ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de formación profesional reglada, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Estado en esta materia.
- d) Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones públicas.
- e) Emitir propuestas y recomendaciones a las Administraciones públicas competentes en materia de formación profesional, especialmente las relacionadas con la ejecución del Programa Nacional de Formación Profesional.
- f) Proponer acciones para mejorar la orientación profesional, en particular las realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- g) Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de formación profesional.

2. Para el desarrollo de sus funciones, el Consejo General de Formación Profesional realizará las siguientes **actuaciones**:

- a) Elaborar su programa anual de actividades.
- b) Aprobar la memoria anual del ejercicio transcurrido.
- c) Elaborar las posibles modificaciones del Reglamento de Funcionamiento del Consejo, que serán aprobadas por el Gobierno a propuesta conjunta de los Ministros de Educación y Cultura y de Trabajo y Asuntos Sociales.

V.4.8. REAL DECRETO 777/1998, DE 30 DE ABRIL, POR EL QUE SE DESARROLLAN DETERMINADOS ASPECTOS DE LA ORDENACIÓN DE LA FORMACION PROFESIONAL EN EL AMBITO DEL SISTEMA EDUCATIVO.¹⁵

Hemos creído conveniente introducir este Real Decreto en el apartado de Integración de los Sistemas de Formación Profesional y no en el de Formación Profesional Reglada porque trata uno de los temas esenciales para la integración de la formación profesional en España, como es el de las “**Convalidaciones y las Correspondencias**”. Así, por ejemplo en su preámbulo ya se anuncia, una de las cuestiones más importantes como es, la posibilidad de convalidación entre módulos profesionales y módulos formativos incluidos los Certificados de Profesionalidad.

El presente Real Decreto constituye un avance al determinar los criterios generales para efectuar las convalidaciones y correspondencias, en especial con el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo.**(Preámbulo R.D. 777/1998).**

El Real Decreto 777/1998, a nuestro juicio, es de gran interés porque trata dos temas de suma importancia como son **los requisitos académicos para acceder a la formación profesional específica y las convalidaciones y correspondencias.**

En cuanto a los requisitos académicos para acceder a la formación profesional específica hay que destacar la posibilidad de acceder a la

formación profesional específica sin estar en posesión del título de graduado en Enseñanza Secundaria, para la FPE de grado medio y del título de Bachiller para la FPE de grado superior, siempre que se supere una prueba. Además quien acredite una experiencia laboral, que se corresponda con los estudios profesionales que desee cursar, estará exento, para acceder a los ciclos de grado superior, de demostrar sus capacidades respecto al campo profesional correspondiente. Este aspecto es de gran importancia, porque por primera vez se reconoce la experiencia profesional en el ámbito de una posible titulación académica.

Este Real Decreto, también da la posibilidad de continuar sus estudios en la formación profesional específica de grado medio, a las personas que hayan superado un programa de garantía social.

El segundo tema de importancia que trata este Real Decreto, es el de las **convalidaciones y correspondencias**. Estas son posibles debido a la nueva configuración de la formación profesional basada en un conjunto de capacidades profesionales organizadas en unidades de competencia y expresadas a través de una serie de realizaciones profesionales. Así pues, esta organización, permite que en los títulos de formación profesional se señalen aquellos módulos profesionales que pueden ser objeto de convalidación con la formación profesional ocupacional y de correspondencia con la práctica laboral.

El objetivo es conseguir que las acciones formativas de los tres subsistemas de formación profesional y la experiencia laboral se coordinen entre sí y permitan un sistema de convalidaciones y correspondencias. Estas convalidaciones pueden ser. **(Preámbulo R.D. 777/1998):**

¹⁵ Entrada en vigor 9 de mayo de 1998.

1. Entre módulos profesionales y ciclos formativos.
2. Entre módulos profesionales y módulos formativos, incluidos en los certificados de profesionalidad. Integrándose así, el subsistema de formación profesional reglada y el subsistema de formación profesional ocupacional.
3. Entre módulos profesionales y la práctica laboral.

También se puede estar exento de realizar el módulo profesional de formación en centros de trabajo por su correspondencia con la práctica laboral.

Por último se introducen dos disposiciones adicionales de gran interés. Una es la oferta de formación profesional específica en **modalidad a distancia** y otras modalidades en horarios especiales y la obligación de la Administración de **realizar adaptaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales**.

Este Real Decreto consta de 5 capítulos, 23 artículos, 14 disposiciones adicionales, 3 transitorias, 1 derogatoria y 3 finales. A continuación resumimos los aspectos que a nuestro juicio son más importantes.

Artículo 1. Acceso a la formación profesional específica.

El acceso a la P.F.E. se realizará de forma directa, cuando se cumplan los requisitos académicos, o bien mediante prueba regulada por las Administraciones educativas.

Artículo 2. Requisito académico para el acceso directo.

1. El requisito académico que da acceso directo para cursar la formación profesional específica de grado medio es estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
2. El requisito académico que da acceso directo para cursar la formación profesional específica de grado superior es estar en posesión del título de Bachiller.

Artículo 3. Acceso mediante prueba.

1. El acceso mediante prueba a los ciclos formativos de grado medio y grado superior se efectuará con arreglo a lo dispuesto en el artículo 6 del Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo.
2. La prueba será regulada por las Administraciones educativas y tendrá por objeto comprobar que el aspirante tiene los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento las enseñanzas del ciclo formativo de grado medio, y la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y **sus capacidades respecto al campo profesional correspondiente al ciclo formativo de grado superior**; para el desarrollo de la prueba se podrá contar, a efectos de asesoramiento, con la participación de los agentes sociales. **De la última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar.**

Aquellos alumnos que hayan **superado un programa de garantía social, podrán realizar la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio**, de acuerdo con lo establecido en el artículo 23.2 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

CAPÍTULO III

Sistemas de convalidaciones y correspondencias

Artículo 12. Convalidaciones de módulos profesionales entre ciclos formativos.

1. Serán convalidables aquellos módulos profesionales comunes a varios ciclos formativos que tengan idéntica denominación y duración así como las mismas capacidades terminales y criterios de evaluación a los descritos en los Reales Decretos por los que se establecen cada uno de los títulos de formación profesional específica.

No obstante lo anterior, quienes hubieran superado el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral de un ciclo formativo de grado superior tendrán convalidado el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral del ciclo formativo de grado medio para el que se solicite convalidación.

2. El Ministerio de Educación y Cultura, previa consulta a las Administraciones educativas, establecerá las convalidaciones entre aquellos módulos profesionales para los cuales, aun cuando no posean idénticas denominaciones, tengan similares capacidades terminales y contenidos básicos a los descritos en los Reales Decretos por los que se establecen los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas.

Artículo 14. Convalidaciones entre módulos profesionales y módulos formativos incluidos en los certificados de profesionalidad.

1. **El Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales establecerán, conjuntamente, las convalidaciones entre los módulos profesionales que pueden ser objeto de convalidación, definidos en cada uno de los**

títulos de grado medio y grado superior, y los módulos formativos incluidos en los certificados de profesionalidad correspondientes, atendiendo a la similitud en competencias profesionales, capacidades terminales de la formación y duración requerida para el desarrollo de los contenidos y adquisición de las capacidades propias del módulo profesional.

2. Podrán ser convalidables los módulos formativos incluidos en los certificados de profesionalidad, desarrollados a partir del Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, expedidos por las Administraciones laborales con competencias para la gestión de la formación profesional ocupacional, con carácter oficial y validez en todo el Estado.

Artículo 15. Correspondencia entre módulos profesionales y la práctica laboral.

1. Se reconocerá la correspondencia entre los módulos profesionales de los ciclos formativos de formación profesional específica y la práctica laboral cuando se dé alguno de los siguientes supuestos:
 - a) La acreditación por el interesado de **experiencia laboral** relacionada con los módulos profesionales de los ciclos formativos de formación profesional específica cuya correspondencia se solicita. Para ello, se realizará la comprobación, mediante los requisitos objetivos y documentales que se determinen, de manera que la experiencia laboral se corresponda con los estudios profesionales objeto de dicha solicitud, a efectos de su exención.

- b) **La realización de una prueba** que tome como elementos de referencia las capacidades terminales con sus respectivos criterios de evaluación expresados en el módulo profesional y, con carácter orientativo, aquellas realizaciones y criterios de realización relacionados con dichas capacidades, para medir el grado de consecución de las mismas, en función de la experiencia laboral del solicitante.

Artículo 16. Exención del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo por su correspondencia con la práctica laboral.

1. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 34.2 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, para la **exención total o parcial del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo** por su correspondencia con la práctica laboral, **se ha de acreditar una experiencia laboral, de al menos un año**, relacionada con los estudios profesionales que permitan demostrar las capacidades terminales correspondientes al módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo en los Reales Decretos por los que se establecen los títulos de formación profesional específica.
2. La acreditación de la experiencia laboral se realizará mediante los documentos siguientes de forma acumulativa:
 - Certificación de la Tesorería General de la Seguridad Social o de la mutualidad laboral a la que estuviera afiliado, donde conste la empresa, la categoría laboral (grupo de cotización) y el periodo de contratación, o en su caso el período de cotización en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos o de cualquier otro medio de prueba admitido en derecho.

- Certificación de la empresa donde haya adquirido la experiencia laboral, en la que conste específicamente la duración del contrato, la actividad desarrollada y el periodo de tiempo en el que se ha realizado dicha actividad.

En el caso de trabajadores por cuenta propia, certificación de alta en el Impuesto de Actividades Económicas y justificantes de pago de dicho impuesto.

Artículo 17. Procedimiento de los sistemas de convalidaciones y correspondencias.

1. Las solicitudes de convalidación de estudios cursados y de correspondencia de la práctica laboral con módulos profesionales de ciclos formativos requerirán la matriculación previa del alumno en un centro docente autorizado para impartir estas enseñanzas.
2. Las convalidaciones que se establecen en el presente capítulo serán reconocidas por la Dirección del centro docente donde conste el expediente del alumno, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

Disposición adicional undécima. Adaptación para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas competentes podrán establecer las medidas organizativas y de adaptación curricular para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos y finalidades de las enseñanzas reguladas en el presente Real Decreto.

V.4.9. REAL DECRETO 375/1999, DE 5 DE MARZO, POR EL QUE SE CREA EL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES.¹⁶

En el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional se consideró urgente la creación del **Instituto Nacional de las Cualificaciones**, como instrumento técnico de carácter independiente, y para apoyar al citado Consejo General.

El Consejo General de Formación Profesional definió determinados criterios generales, en torno a la normativa básica reguladora del Sistema Nacional de Cualificaciones, con el fin de articular las diferentes políticas y actuaciones de formación profesional, dictadas por la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y los agentes sociales.

El objetivo es buscar una definición de las cualificaciones que ofrezca garantías técnicas y que recoja las aportaciones de todos los agentes e instituciones implicadas.

En esta definición se tienen que tener en cuenta las siguientes consideraciones(**Preámbulo R.D. 375/1999**):

1. La transparencia de las acreditaciones para que se comprendan por todos los participantes en el proceso productivo y de mercado, tanto en el ámbito estatal como europeo.
2. La fiabilidad de las acreditaciones.

¹⁶ Entrada en vigor el 17 de marzo de 1999.

3. El impulso de la formación profesional y el aseguramiento de su calidad en el contexto del desarrollo de la política social de la Unión Europea.

Así pues, según el Programa Nacional de Formación Profesional, los rasgos esenciales del Sistema Nacional de Cualificaciones son: **(Preámbulo R.D. 375/1999):**

1. **Desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales,**
2. **promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales,**
3. **conseguir la integración de la oferta de formación profesional.**

Para conseguir esta integración, se creyó necesario desarrollar un catálogo integrado modular de formación, asociado al Sistema de Cualificaciones. Este Catálogo requerirá de una permanente actualización y de una red de centros formativos donde sea ofertado.

Conseguir que el Sistema Nacional de Cualificaciones cumpla su misión se traducirá en **(Preámbulo R.D. 375/1999):**

- mejorar las cualificaciones de la población activa;
- mejorar la transparencia del mercado, lo que debe justificar el ajuste de la oferta y la demanda;
- mejorar, en definitiva, la calidad y la coherencia del sistema de formación profesional.

A su vez, la aplicación de una metodología idónea habrá de permitir que:

El sistema refleje fielmente las necesidades de cualificaciones, sirva de marco de referencia para la elaboración y articulación de las ofertas formativas de los tres subsistemas y para su actualización permanente, además de facilitar la orientación y calificación profesional de los demandantes de empleo, sin olvidar la importante misión de suministrar información sistematizada al mercado, interior y exterior. **(Preámbulo R.D. 375/1999).**

El Instituto Nacional de las Cualificaciones está vinculado al Consejo General de Formación Profesional, pero es fundamental que mantenga independencia de criterios y que garantice la participación de las Administraciones competentes y de los agentes sociales.

En atención a estas finalidades, básicas para la articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones, serán **objetivos del Instituto Nacional de las Cualificaciones**, los siguientes **(Art. 1, R.D. 375/1999)**:

1. Observación de la evolución de las cualificaciones;
2. determinación de las cualificaciones, acreditación de las cualificaciones;
3. integración de las cualificaciones asociadas a los subsistemas de formación profesional y;
4. evaluación del Sistema Nacional de Cualificaciones.

Se considera el **Instituto Nacional de las Cualificaciones** como un órgano vinculado al Consejo General de Formación Profesional. Su estructura orgánica está igualmente constituida mediante cuatro unidades, departamentos o **áreas funcionales**: (Art.4, R.D. 375/1999):

- a) Área del Observatorio Profesional.
- b) Área de Investigación Metodológica y Articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- c) Área de Diseño de las Cualificaciones.
- d) Área de Información y de Gestión de los Recursos.

Serán **funciones** del Instituto Nacional de las Cualificaciones, según lo previsto en el II Programa Nacional de Formación Profesional (**Art. 2, R.D. 375/1999**):

- a) Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b) Establecer criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- c) Establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- d) Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.
- e) Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.
- f) Establecer criterios para regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes.
- g) Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización.
- h) Desarrollar, en su condición de instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional, actividades esencialmente técnicas de la formación profesional referidas tanto al

ámbito nacional como al comunitario tales como: estudios, informes, análisis comparativos, recopilación de documentación, dotación bibliográfica, y seminarios científicos.

- i) Facilitar las interrelaciones funcionales entre actividades formativas de los diferentes subsistemas de formación profesional, y de las titulaciones y certificaciones que generen, con los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.
- j) Realizar las tareas necesarias para el establecimiento de un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas y apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la formación profesional.
- k) Proponer las medidas necesarias para la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas, incluyendo la experiencia laboral.
- l) Apoyar la puesta en marcha y expansión del nuevo contrato para la formación, concibiendo un modelo de desarrollo formativo que potencie el carácter cualificante que le otorga la Ley.
- m) Mejorar el diseño y contenido de los certificados de profesionalidad para facilitar las homologaciones y correspondencias entre estos contenidos y las unidades de competencia asociadas a módulos de títulos profesionales de la formación profesional reglada inicial.
- n) Proponer, a través del Consejo General de Formación Profesional, la definición del alcance de los módulos de formación profesional ocupacional a efectos de su capitalización para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad.
- o) Realizar propuestas sobre la certificación de acciones de formación continua en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el Sistema de Certificados Profesionales, tanto en términos jurídicos como operativos.

Dentro de la estructura del Instituto Nacional de las Cualificaciones se ubicará un **Observatorio** con una base de datos que promoverá de manera activa la cooperación del resto de observatorios sectoriales y

territoriales que puedan existir, capaz de conseguir los siguientes **fines:**
(Art.2, R.D. 375/1999):

- a) Establecer los procedimientos y convenios necesarios que aseguren la cooperación y el flujo recíproco de información entre los diferentes observatorios profesionales. Dichos convenios contemplarán la participación de los agentes sociales y definirán las especificaciones técnicas de la información a proporcionar y recibir, así como sus contenidos mínimos.
- b) Proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta también, entre otros, los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.

El Consejo General de Formación Profesional es el órgano rector del Instituto Nacional de las Cualificaciones. De modo ordinario, **la Comisión Permanente del Consejo** realizará por delegación las funciones del mismo.

A dicha Comisión Permanente le corresponderán las siguientes **funciones: (Art. 3, R.D. 375/1999):**

- a) Aprobar los planes de actividades del Instituto Nacional de las Cualificaciones, de acuerdo con las líneas prioritarias establecidas en el Pleno del Consejo, y hacer el seguimiento de los mismos.
- b) Formular propuestas al Consejo General sobre materias que guarden relación con las funciones propias del Instituto.
- c) Elaborar propuestas para optimizar los recursos presupuestarios disponibles por el Instituto Nacional de las Cualificaciones y formular las propuestas necesarias para la realización de los planes de actuación del Instituto.

- d) Examinar la memoria anual de las actividades del Instituto Nacional de las Cualificaciones, para su remisión y consideración por parte del Consejo.

Al frente del Instituto habrá un **Director**, a quien se encomendará la coordinación y el impulso de los trabajos y actividades.

V.4.10. II PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL. VIGENCIA DE 1998 AL 2002.

Este segundo Programa Nacional de Formación Profesional, y último firmado hasta el momento, representa a nuestro juicio una importantísima apuesta y esfuerzo por colocarnos al mismo nivel que el resto de los países europeos que nos rodean. El II PNFP recoge las experiencias del anterior Programa, y plantea nuevos retos, algunos de ellos más acertados que otros, como podremos comprobar.

Hemos creído conveniente resumir ampliamente este **segundo PNFP**, porque a nuestro juicio, hace a su vez un resumen de todas las acciones que se han realizado en este país sobre formación para el empleo, asimismo a través de sus objetivos, medidas a desarrollar y funciones de los distintos organismos implicados en la formación se puede dibujar la base sobre la que se está construyendo la política sobre formación y empleo en España.

Nuevamente desde el preámbulo se justifica la importancia de contar con recursos humanos cualificados y permanentemente actualizados, entre las principales causas, en las que se apoya esta afirmación, hay que destacar: **(Capítulo I, Introducción II Programa Nacional de Formación Profesional. Vigencia de 1998 al 2002):**

- Las permanentes y cada vez más dinámicas transformaciones económicas y tecnológicas operadas en los sistemas de producción de bienes y servicios;
- los cambios acaecidos en las estructuras de organización empresarial;
- modificaciones en las cualificaciones profesionales y en las competencias que las conforman;
- la existencia en España un alto nivel de desempleo de carácter estructural.

En este contexto, se considera que la Formación Profesional es una parte fundamental de las políticas activas de empleo. Desde **1986**, con la creación del **Consejo General de la Formación Profesional** al que le fue encomendada la elaboración del **primer Programa Nacional (1993-1996)** en donde se recogían los objetivos y medidas dirigidos a reorientar y potenciar la formación profesional, se acometieron diferentes actuaciones como **(Capítulo I, Introducción II PNFP):**

- La elaboración del Catálogo de Títulos y del Repertorio de Certificados de Profesionalidad;
- la creación e implantación de un sistema de cualificaciones profesionales a modo de base para la articulación de las ofertas de formación profesional;
- el incremento de los recursos económicos destinados a la formación profesional procedentes de las cuotas y otros Fondos Estructurales, especialmente del Fondo Social Europeo;
- aumento del Diálogo Social y acuerdos como:

- **El Acuerdo Económico y Social** suscrito en 1984, en el que encuentra su origen la Ley 1/1986 de 7 de enero por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional.
- Los Acuerdos que en diciembre de 1992 suscribieron UGT, CCOO y CIG con CEOE y CEPYME, y estas organizaciones con el Gobierno, para abrir una nueva etapa en la formación continua en las empresas españolas.
- Otros Acuerdos y compromisos alcanzados desde entonces en diversos ámbitos territoriales y sectoriales, algunos de los cuales forman parte de Convenios Colectivos de distinto ámbito, y otros con sustantividad propia, acordes con la concepción autonómica del Estado.
- El día 19 de diciembre de 1996 el **Gobierno, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO** suscribieron, con su propio alcance y naturaleza, un "**Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional**" y otro "**Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua**", firmado por las mismas organizaciones sindicales y empresariales a las que se sumó la **Confederación Intersindical Galega**.

Estas actuaciones y los Acuerdos alcanzados han permitido elaborar un nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, el cual se asienta sobre los siguientes pilares: **(Capítulo I, Introducción II PNFP):**

1. **La consideración de la Formación Profesional como inversión en capital humano.**
2. **La integración de la Formación Profesional con las políticas activas de empleo en clave comunitaria.**
3. **La participación de la Administración General del Estado, de los agentes sociales y de las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de Formación Profesional.**

4. La creación del Sistema Nacional de Cualificaciones.

En definitiva, el objetivo es desarrollar políticas formativas que impulsen las cualificaciones profesionales necesarias para dar respuesta a las exigencias del mercado laboral:

El nuevo Programa Nacional de Formación Profesional pretende instrumentar políticas y planes, públicos y privados, de Formación Profesional, buscando la adecuación de las cualificaciones profesionales facilitadas por cada subsistema (Formación Profesional reglada/inicial, ocupacional y continua) con las competencias profesionales que en cada momento demande el sistema productivo. **(Capítulo I, Introducción II PNFP).**

El nuevo Programa se compone de **VII Capítulos** en el **Capítulo II** se recogen los objetivos básicos y en los capítulos siguientes se fijan los objetivos de Formación profesional reglada/inicial, ocupacional y continua.

El Programa incluye también dos capítulos finales, referidos a los medios materiales y recursos necesarios y a la evaluación y seguimiento del Programa Nacional, basándose en criterios de mejora de la calidad.

Los principales objetivos de este nuevo Programa son **(Capítulo I, Introducción II PNFP):**

- 1. La consolidación de un sistema integrado de Formación Profesional, estructurado en tres subsistemas (Formación Profesional reglada/inicial, ocupacional y continua) para lograr una vertebración y cooperación activa, efectiva, funcional y**

territorial del Sistema Nacional de Formación Profesional. Para ello se adoptarán las siguientes **medidas:**

- La puesta en funcionamiento de un Instituto Nacional de las Cualificaciones;
- la implantación y en su caso adecuación de los contenidos de los Certificados de Profesionalidad;
- la potenciación de los centros de formación con servicios complementarios relacionados con la orientación e inserción laboral;
- y el reconocimiento de la dimensión europea en la que debe inscribirse nuestra Formación Profesional. Lo que se traducirá en políticas de transparencia de las cualificaciones, en facilitar la libre circulación de trabajadores, en optimizar la aplicación de los Fondos Estructurales y en favorecer la movilidad de los alumnos/trabajadores y formadores.

2. **Otros objetivos como:** la conexión empresa-escuela, la ampliación de la modalidad de formación a distancia, la programación flexible de la oferta para determinados colectivos y la potenciación de planes y acciones de garantía social, estrechando la interrelación de las políticas de formación y de empleo, la plena implantación del Repertorio de Certificados de profesionalidad, la política de correspondencias y convalidaciones, la promoción de las oportunas modificaciones normativas, así como otras acciones dentro del ámbito de las Escuelas-taller, colectivos con especiales dificultades (jóvenes, mujeres, mayores de 40 años, discapacitados y otros colectivos afectados por exclusión social). También está previsto potenciar la formación que facilita el empleo autónomo, el desarrollo de la economía social, los nuevos yacimientos de empleo, la prevención de riesgos laborales y la conservación del medio ambiente.

En cuanto a la **formación continua**, insiste en potenciar los Observatorios Profesionales, facilitar la transferencia tecnológica hacia las PYMES, las medidas de impulso a la calidad y la fijación de prioridades, teniendo en cuenta la generación de nuevas ocupaciones, todo ello en el marco de los Acuerdos que existan.

A modo de resumen:

El nuevo Programa de Formación Profesional deberá contribuir prioritariamente y en el ámbito que le es propio, a la creación y mantenimiento del empleo estable, a la promoción profesional y social de los docentes y destinatarios de formación y al desarrollo de los recursos humanos de las empresas, dentro del concepto de unidad de mercado entendido en el contexto del Estado de las Autonomías. (Capítulo I, Introducción II PNFP).

En definitiva y dentro del contexto anteriormente expuesto, el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional persigue la consecución de los **objetivos básicos** que se detallan a continuación: **(Capítulo II, II PNFP):**

- **Objetivo primero.-** Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones con participación de las Comunidades Autónomas que permita la formación a lo largo de la vida, a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional.
- **Objetivo segundo.-** Profesionalizar para la inserción a través de empresas.
- **Objetivo tercero.-** Desarrollar un sistema integrado de formación e inserción profesional.

- **Objetivo cuarto.**- Garantizar la calidad de la formación profesional. Su evaluación y seguimiento.
- **Objetivo quinto.**- Marco Europeo de la formación profesional.
- **Objetivo sexto.**- Programar la oferta a grupos con necesidades específicas.

Analicemos más detenidamente estos objetivos:

1. OBJETIVO PRIMERO.

“Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales con participación de las Comunidades Autónomas, que permita la formación a lo largo de la vida, a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional”.

El nuevo Programa Nacional de Formación Profesional se fundamenta en el diseño de un Sistema **integrado** de cualificación y formación profesional, denominado Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En este contexto toma una importancia crucial el concepto de cualificación profesional, este II PNFP entiende por **cualificación**:

Un conjunto de competencias con significación en el empleo, que sean asequibles por los trabajadores en activo mediante formaciones modulares, o que puedan ser adquiridas a través de la experiencia laboral, y permitan la correspondiente

capitalización hasta obtener la acreditación de una cualificación completa. **(Capítulo II, objetivo I, II PNFP)**

Como se ha dicho el objetivo fundamental es la integración de los tres subsistemas, pero para que a este nuevo sistema se le considere integrado debe de cumplir tres condiciones esenciales, estas son **(Capítulo II, Objetivo I, II PNFP):**

1. **Desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales**, buscando un referente común de competencias, definido a partir del análisis del sistema productivo, sectorial e intersectorial, que oriente las acciones formativas hacia las necesidades de cualificación que requieran los procesos productivos y el mercado de trabajo.
2. **Promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales**, evaluando y reconociendo las diversas formas por las que las personas adquieren competencia y progresan en su cualificación profesional.
3. **Conseguir la integración de la oferta formativa de la formación profesional**, adaptando la oferta formativa a las necesidades de los diversos colectivos mediante el complemento de formación de base. Esta dimensión se concreta en dos elementos clave del sistema:
 - a. Un catálogo integrado modular de formación asociado al sistema de cualificaciones.
 - b. Una red de centros formativos que oferten este Catálogo, organizado en paquetes modulares apropiados a las necesidades de la población activa, tanto ocupada como desocupada y a la población escolar.

Por lo tanto con este planteamiento se pretende dar respuesta, entre otros a los siguientes **problemas**:

- La mejora de las cualificaciones de la población adulta y juvenil.
- La mejora de la transparencia del mercado de trabajo y del ajuste de la oferta y la demanda del factor trabajo.
- El incremento de la calidad y coherencia del sistema de formación profesional.

Otro aspecto interesante que se trata es **la metodología para la determinación de las cualificaciones** que conforman el Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales, esta atenderá al menos a las siguientes características (**Capítulo II, Objetivo I, II PNFP**):

- Ser fiel reflejo de las necesidades de cualificación de los sistemas de producción de bienes y servicios en todo el territorio del Estado, y de análisis del sistema productivo a partir de su evolución.
- Servir de marco de referencia para la permanente actualización de las ofertas de todas las modalidades de formación profesional, y para fundamentar los sistemas de acreditación y de calidad de las mismas, incluido el de formación profesional continua de ocupados, la práctica y experiencia laboral, los programas de Garantía Social y los contratos formativos.
- Orientar para la clasificación y calificación profesional de los demandantes de empleo.
- Suministrar en cada caso información sistematizada para la negociación colectiva.
- Permitir una adecuada transparencia en el mercado laboral (interno y externo), optimizando el encuentro entre la oferta y la demanda de empleo, de manera que la cualificación acreditada

por una titulación o certificación sea identificada claramente por los empresarios y los trabajadores.

También se deberá tener en cuenta a los **colectivos más desfavorecidos**, para ello será necesario(**Capítulo II, Objetivo I, II PNFP**):

- Establecer una oferta formativa de Módulos Profesionales que permita la adquisición y capitalización de competencias profesionales, dirigida a aquellos colectivos que, en la práctica, tienen dificultades de cursar enseñanzas de formación profesional inicial/reglada en régimen de escolarización ordinario.
- En apoyo de lo anterior, diseñar y elaborar un fichero de itinerarios formativos, compuestos por módulos profesionales, conducentes a la adquisición de las distintas unidades de competencia, certificados de profesionalidad y a los títulos de grado medio y superior.
- Diseñar la oferta de formación profesional ocupacional y cuando proceda la de formación continua con los mismos criterios.

La definición y establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales requiere la creación del **Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales** que tendrá las siguientes **características: (Capítulo II, Objetivo I, II PNFP)**:

- Ser instrumento específico que posea el rigor y la capacidad necesaria para el desarrollo de sus funciones básicamente técnicas.
- Estar vinculado al Consejo General de la Formación Profesional al que apoyará en sus cometidos.

- Garantizar a través del Consejo la participación adecuada y permanente de las Administraciones competentes y de los agentes sociales.

Dentro de la estructura del Instituto Nacional de Cualificaciones se ubicará un **Observatorio**, con una base de datos que promoverá de manera activa la cooperación del resto de observatorios sectoriales y territoriales que puedan existir en todo el Estado, capaz de conseguir los siguientes **finés (Capítulo II, Objetivo I, II PNFP)**:

- Establecer los procedimientos y convenios necesarios que aseguren la cooperación y el flujo recíproco de información entre los diferentes observatorios profesionales. Dichos convenios contemplarán la participación de los agentes sociales y definirán las especificaciones técnicas de la información a proporcionar y recibir, así como sus contenidos mínimos.
- Proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta también, entre otros, los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.
- Regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas incluyendo la experiencia laboral.

OBJETIVO SEGUNDO

“ Profesionalizar para la inserción a través de la colaboración empresa-escuela”.

Para ello será necesario establecer contratos de colaboración estables y sistemáticos con las empresas para adaptar las ofertas

formativas a las necesidades de éstas, desarrollar proyectos conjuntos y ofrecer una formación de calidad en centros de trabajo.

Las instituciones, entidades u organismos que cooperen en el desarrollo de **la formación en centros de trabajo (FCT)** concretarán sus actuaciones a través de las siguientes vías (**Capítulo II, Objetivo II, II PNFP**):

- a. Suscribir acuerdos o convenios de colaboración entre las Administraciones educativas o laborales y las organizaciones empresariales, sindicales, corporaciones, instituciones, entidades u organismos. Tales acuerdos se orientarán a aspectos de la gestión de la formación práctica en los centros de trabajo incluida en las enseñanzas de Formación Profesional inicial/reglada y ocupacional, en especial a la selección y homologación de centros de trabajo y empresas, en su caso, en la designación de tutores de los alumnos y en el control del cumplimiento de la programación.

- b. Apoyar la puesta en marcha y expansión del nuevo contrato para la formación, concibiendo un modelo de desarrollo formativo que potencie el carácter cualificante que le otorga la Ley.**

Para ello se adoptarán las siguientes **medidas (Capítulo II, Objetivo II, II PNFP)**:

- Prestar atención especial al carácter cualificante del contrato para la formación.
- Potenciar la realización de contratos de formación que garanticen que la formación teórica se corresponde con la formación requerida por los perfiles profesionales que estructuran la clasificación profesional del sector o rama, donde el trabajador desarrolle su actividad, y estudiar fórmulas de incentivación dirigidas a las empresas.

- Elaborar la definición de las cualificaciones realizada por el Instituto Nacional de las Cualificaciones, y los contenidos de los módulos del contrato para la formación.
- Potenciar las acciones formativas de calidad, sean de carácter presencial, o a distancia. A tal efecto, en relación con la formación teórica, se dará información sobre la red de centros autorizados para impartirla, con indicación de su ubicación geográfica.
- Garantizar a través de las administraciones competentes y los agentes sociales el seguimiento y las condiciones que aseguren la calidad de las acciones formativas del contrato para la formación.
- Prever procedimientos de acreditación de la competencia profesional adquirida a través del contrato para la formación, a fin de posibilitar la adquisición del Certificado de profesionalidad.
- Presentar anualmente al Consejo General de la Formación Profesional el balance sobre el seguimiento y la gestión de los contratos para la formación por parte de los agentes sociales y de las Administraciones competentes.
- Definir las funciones y competencias de los diferentes tutores de acuerdo con el centro formativo.

c. Otras modalidades de prácticas laborales:

Para ello se adoptarán las siguientes **medidas**:

- Potenciar el contrato en prácticas garantizando la calidad del desarrollo de las mismas.
- Favorecer la modalidad de prácticas de la formación ocupacional.
- Establecer a través de la negociación colectiva procedimientos que permitan el seguimiento de estas prácticas.

- Actualizar, por las Administraciones competentes, la regulación de las prácticas de estudiantes universitarios, especialmente de postgrado.

d. Intercambio de recursos humanos entre Escuela-empresa:

Se adoptarán las **medidas** que favorezcan:

- La incorporación de especialistas de las empresas en la impartición de módulos profesionales en los centros formativos, y en la práctica del personal docente en las empresas.
- La participación del profesorado en las estancias y demás acciones formativas organizadas por las empresas.
- La promoción de vínculos estables y sistemáticos con las empresas para adaptar las ofertas formativas a las necesidades de éstas, así como desarrollar proyectos conjuntos, y ofrecer la práctica laboral en centros de trabajo con calidad.
- La garantía de la adecuada preparación y experiencia de los especialistas provenientes del ámbito laboral para la impartición de los módulos previstos en la formación profesional reglada.

OBJETIVO TERCERO:

“Desarrollar un sistema integrado de Información y Orientación Profesional”.

El Sistema integrado responde a la necesidad de hacer llegar a todos los colectivos potencialmente interesados información sobre el empleo (con las competencias profesionales que requiere) y las vías de adquisición de tales competencias que ofrece el Sistema Formativo en cualquiera de sus modalidades.

Los colectivos que **deben recibir información y orientación profesional** son (**Capítulo II, Objetivo III, II PNFP**):

- El alumnado del Sistema Educativo y en su caso, sus familias.
- Los trabajadores desempleados cuya inserción o reinserción requiera cualificación profesional.
- Los trabajadores ocupados, en orden al mantenimiento del empleo y de la empleabilidad, así como de su promoción profesional, con apoyo en las acciones de formación profesional continua o en modalidades de formación profesional específica para adultos.
- Las empresas, especialmente las PYMES, a fin de que cuenten con los datos necesarios para instrumentar su política de recursos humanos, que incluya la correcta y específica adecuación al puesto de trabajo.
- Los centros formativos, a fin de que puedan informar y orientar eficazmente a su alumnado y familias, así como a las empresas de su entorno.
- Finalmente, la sociedad en general que interesa conozca, a través de la difusión de la oportuna información mensajes oportunos, la evolución del empleo, los requerimientos de la empleabilidad y las vías de adquirirla, mediante la formación profesional.

Para conseguir estos objetivos se plantean las siguientes **medidas(Capítulo II, Objetivo III, II PNFP)**:

3. La integración del Sistema de información y orientación profesional.

Con la integración del Sistema se pretende que la información y orientación lleguen a sus destinatarios de forma **asequible, completa, económica** con el fin de **integrar individualmente tal información**.

Durante la vigencia del presente Programa, las autoridades competentes en cada caso, adoptarán las siguientes **medidas** para desarrollar sistemas de información y orientación profesional **interconectados que faciliten la elección de la carrera profesional y la inserción laboral (Capítulo II, Objetivo III, II PNFP):**

- Difundir por los procedimientos adecuados el presente Programa Nacional de Formación Profesional entre sus destinatarios.
- Suscribir convenios con los Departamentos de la Administración General y Autonómica, los agentes sociales, así como con centros y entidades colaboradoras del INEM, para la puesta en red de los recursos de orientación existentes.
- Potenciar las acciones de orientación profesional definiendo las medidas y los instrumentos de cooperación y mediación que permitan interrelacionar las funciones de información y orientación en todos los subsistemas de formación profesional.
- Extender y mejorar el funcionamiento de servicios y recursos y la cooperación de los centros de orientación ubicadas en las Comunidades Autónomas, ya sean de carácter público o privado.
- Informar sobre los contenidos de la formación profesional así como de las perspectivas y oportunidades profesionales a los distintos colectivos y sectores implicados.
- Interconectar el funcionamiento de los dispositivos de la calificación-clasificación con la orientación profesional de los desempleados, en orden a conseguir una mayor rentabilidad de la formación que se les vaya a impartir.

- Actualizar sistemática y continuamente los recursos humanos destinados a las funciones de información y orientación, con objeto de mejorar la calidad del servicio.
- Aplicar bases de datos y otras tecnologías de la información / comunicación para facilitar la orientación profesional, garantizando su compatibilidad.
- Interconectar servicios e instituciones relacionados especialmente con la información y orientación profesional.

OBJETIVO CUARTO:

“Garantizar la calidad, evaluación y seguimiento de la formación profesional”.

La evaluación del sistema de formación profesional, precisa analizar los principales factores que intervienen en su calidad, entre los que destacamos **(capítulo II, Objetivo IV, II PNFP):**

- **La cualificación de profesores y formadores como requisito fundamental para alcanzar los objetivos de competencia y las capacidades profesionales que demanda el sistema productivo.**
- **La calidad de los métodos y formas de enseñanza y aprendizaje.**

Para realizar **la evaluación** del sistema de formación profesional es necesario que se planteen diferentes procesos entre los que se encuentran:

- Evaluación de la vigencia de las cualificaciones profesionales.

- Evaluación permanente de la vigencia de los títulos y los certificados de profesionalidad.
- Evaluación de los sistemas por lo que se determina la competencia de la población activa.
- Evaluación de la calidad en los procesos formativos de los centros que impartan formación profesional.

Asimismo, la realización de la evaluación de la calidad de la formación profesional requiere de dos elementos importantes y que se concretan en:

1. Una verificación interna que disponga de los procedimientos, capacidades e instrumentos necesarios para evaluar y controlar los niveles de calidad obtenidos.
2. Una verificación externa, basada en un dispositivo de contraste externo, que disponga de los instrumentos necesarios para verificar de forma fiable la calidad obtenida en los diferentes procesos.

Para todo ello es condición indispensable apoyarse en un modelo de gestión de la calidad que proporcione entre otros los siguientes elementos:

- Una herramienta de diagnóstico poderosa.
- Una evaluación basada en hechos concretos.
- Una forma que establezca diferentes puntos de referencia que sirvan para realizar análisis de situación de los diferentes responsables de las acciones formativas.
- Un enfoque riguroso que consiga la mejora de la gestión, organización y funcionamiento de los centros de formación.

En base a todo lo expuesto hasta aquí, este Programa Nacional tendrá en cuenta como modelo de evaluación y gestión de la calidad el Modelo Europeo. **Este Modelo no excluye las metodologías de**

certificación que existan en los centros, sino que resalte la importancia de objetivos siguientes(Capítulo II, Objetivo IV, II PNFP):

- La consecución de un examen global, regular y sistemático de las actividades y resultados de una organización, en todos sus ámbitos.
- La definición de la misión que asumen los centros de formación profesional, así como la visión de los objetivos propuestos, la metodología elegida para tal fin, y la creación de los equipos de calidad que asume el proyecto, marcándose unos plazos para la consecución de dichos objetivos.
- La planificación de procesos de mejora que permitan un avance con respecto a la evaluación efectuada sobre la base de las áreas de mejora detectadas.

Ello nos permitirá analizar una amplia colección de elementos básicos para el buen funcionamiento de la formación profesional que se concreta en los siguientes aspectos fundamentales:

- Correspondencia entre la formación impartida y las competencias demandadas.
- Adecuación de la formación y el empleo.
- Evaluación de la estructura modular asociada al Sistema Nacional de Cualificaciones.
- Verificar la calidad de la formación asociada a las cualificaciones nacionales del Sistema Nacional de Cualificaciones.

Para mejorar la calidad de los recursos se potenciarán los centros de formación, innovación y desarrollo de la formación profesional. Para todo ello se tomarán **las medidas** siguientes:

- Configurar una red integrada de centros de Innovación y Desarrollo de todos los subsistemas de Formación Profesional.

- Fomentar aquellas acciones que se dirijan a la potenciación de los planes de formación dedicados a los profesores y formadores, a la mejora de infraestructuras y equipamientos, a la investigación y el desarrollo y a la mayor eficacia en la gestión, prestando especial atención para todo ello a la existencia de bases de datos e indicadores comunes que permitan una evaluación periódica y sistemática.
- Estudiar en el seno del Consejo General los modelos de integración de los subsistemas de formación profesional, definiendo asimismo métodos para evaluar su desarrollo en relación a la calidad de los servicios ofrecidos.
- Promover la elaboración de materiales curriculares de ciclos formativos y de los métodos de enseñanza-aprendizaje específicos para la modalidad de formación profesional a distancia, así como sus orientaciones y prioridades, para ser integrada en la oferta formativa de los centros educativos.

OBJETIVO QUINTO:

“Marco y dimensión europea de la formación profesional”.

El II PNFP tiene siempre como referente de sus actuaciones a las políticas realizadas dentro del marco de la Unión Europea, así:

Cualquiera que sea el subsistema de Formación Profesional, constituyen referencias fundamentales para el desarrollo de las políticas y acciones formativas los contenidos del Tratado de la Unión Europea, y los compromisos establecidos en la Cumbre Extraordinaria sobre el Empleo celebrada en Luxemburgo durante los días 20 y 21 de noviembre de 1997, y la Resolución del Consejo del 15 de diciembre de 1997, que los desarrolla. **(Capítulo II, Objetivo V, II PNFP):**

También serán referencias obligadas la libre circulación de la mano de obra en el ámbito de la Unión Europea y el fomento de los objetivos y valores culturales europeos.

Para ello se adoptaran las siguientes medidas: **(Capítulo II, Objetivo V, II PNFP):**

1. Apoyo a la transparencia de las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea, con el fin de facilitar la libre circulación de los trabajadores.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones y las Autoridades competentes tendrán presentes los siguientes **criterios**:

- Tratamiento transversal de los subsistemas de formación profesional para la acreditación de la cualificación profesional resultante de la experiencia laboral, con el fin de desarrollar la Directiva Comunitaria 92/51 del Consejo de 18 de junio de 1992.
- Establecimiento de un método y unos instrumentos de acreditación de la cualificación en línea con la normativa comunitaria vigente en materia de transparencia y con el proyecto comunitario relacionado con el "carné o cartilla profesional". Estas actuaciones se adaptarán al funcionamiento de la red telemática europea "EURES" de intermediación de las ofertas y demandas de empleo.
- Convergencia de la acreditación y reconocimiento de la formación profesional con los referentes más comunes en la Unión Europea.

2. Coherencia de las acciones formativas con los objetivos de los fondos estructurales.

Estructurar las intervenciones de los Fondos Estructurales en el campo de la formación profesional y orientación profesional a la vista de los objetivos de este Programa Nacional.

- Apoyar y fomentar la movilidad de los estudiantes y del profesorado de formación profesional -incluidos los ocupados- a centros de formación y empresas de otros Estados de la Unión Europea, y en su caso a través de los convenios específicos.
- Intensificar los programas formativos para la adquisición de competencias lingüísticas.
- Determinar los recursos económicos disponibles para atender gastos de los estudiantes de formación profesional, participantes en programas de estancias e intercambios que se deban sufragar por desplazamiento y estancia en el extranjero.
- Impulso de los programas europeos e iniciativas comunitarias de formación profesional.

OBJETIVO SEXTO:

“Programar la oferta a grupos determinados y con necesidades específicas”.

**Las medidas a adoptar para desarrollar este objetivo serán:
(Capítulo II, Objetivo VI, II PNFP):**

- 1. Establecimiento de una oferta que atienda las necesidades específicas de formación de los siguientes colectivos:**

- a. Programar una oferta específica para colectivos Cumbre Luxemburgo:
 - Jóvenes desempleados menores de 25 años antes de que hayan pasado seis meses en paro.
 - Desempleados adultos antes de que hayan pasado doce meses en paro.
 - Desempleados de larga duración.
- b. Programar una oferta específica para la población ocupada, con especial atención a los jóvenes.
- c. Programar una oferta específica a mujeres con dificultad de acceso al empleo.
- d. Prestar especial atención a los inmigrantes para su integración en los diferentes subsistemas de formación profesional, así como programar una oferta específica para los inmigrantes.

El Capítulo III trata sobre “**los objetivos de la Formación Profesional inicial/reglada**”. Esta Formación que se deriva de la **LOGSE**, es competencia de la Administración educativa, general o autonómica, en función de las transferencias efectuadas o que se efectúen. Comprende la **Formación Profesional de Base** que se imparte en la ESO y en el Bachillerato, **la Formación Profesional Específica** impartida a través de los correspondientes ciclos de Grado medio y Superior y, finalmente, **los Programas de Garantía Social** orientados a los alumnos que no han obtenido la titulación en sus estudios de ESO.

El objetivo General de la Formación Profesional Inicial/Reglada es, sin perjuicio de sus objetivos educativos,

el de ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la empleabilidad de sus titulados. (Capítulo III, II PNFP).

En la introducción de este capítulo III se hace una declaración de intenciones sobre lo que debería ser la **Formación Profesional Inicial o reglada: (Capítulo III, II PNFP):**

1. La Formación Profesional Inicial/Reglada se dirige, en primer lugar, a la **población joven**, pero está abierta también a la **población adulta** dentro del concepto de **formación permanente**, siendo propósito de este Programa Nacional que su oferta adquiera la suficiente flexibilidad para permitir el acceso real para personas adultas.
2. La gestión de la Formación Profesional Inicial/Reglada debe tener presentes los objetivos básicos de este Programa Nacional especialmente en su ajuste al Sistema Nacional de Cualificaciones que ha de procurar su adecuación con los requerimientos del mercado de trabajo, la transparencia de sus títulos, tanto en el ámbito nacional como comunitario y la viabilidad de reconocimiento y convalidación entre acreditaciones procedentes de los distintos subsistemas.
3. Debe, al mismo tiempo, adecuar las características de su oferta a los colectivos con especiales dificultades educativas y de inserción y, finalmente, operar con criterios de calidad que permitan la mejora de su gestión y de sus resultados así como la evaluación de los mismos.

LOS OBJETIVOS GENERALES de la Formación Profesional Inicial/Reglada son (Capítulo III, II PNFP):

1. OBJETIVO PRIMERO:

“Desarrollar una formación profesional inicial/reglada de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora”.

Este objetivo ha de entenderse referido a la Formación Profesional específica. **Las medidas** que se adoptarán serán:

Las Administraciones Educativas, dentro del ámbito de sus competencias, deberán **(Capítulo III, Objetivo I, II PNFP)**:

- Promover mecanismos de mutua integración del subsistema de Formación Profesional inicial/reglada con los demás subsistemas, especialmente a través de: la estructura modular de los ciclos formativos, adaptados al Sistema Nacional de Cualificaciones, el fomento de centros integrados de Formación Profesional y la elaboración y aplicación de una metodología idónea para la revisión y actualización del Catálogo de Títulos Profesionales.
- Adaptar la normativa de ordenación de la Formación Profesional Inicial/reglada a la diversidad de entornos sociolaborales y a las condiciones de implantación de la reforma de la Formación profesional para poder dar una respuesta formativa flexible ante los cambios de la demanda de cualificación profesional.
- Mejorar la implantación de la formación profesional reglada. Para ello se deberá adecuar la implantación de los ciclos formativos, programar las necesidades del profesorado en relación con las especialidades propias de la formación profesional reglada y diseñar materiales didácticos de apoyo al profesorado, entre otras medidas.
- Proponer criterios para diseñar las pruebas previstas por el Artículo 53.4 de la LOGSE para el acceso y la obtención de los títulos de Formación Profesional.

- Avanzar en la regulación de la matrícula por módulos, en las enseñanzas de la formación profesional reglada para facilitar la formación a lo largo de toda la vida.
- Proponer la definición de criterios para que los centros autorizados por las Administraciones educativas para impartir Formación Profesional Específica, puedan realizar acciones de Formación Profesional Ocupacional y Continua.
- Ampliar las modalidades de formación profesional inicial/reglada, a distancia, semipresencial y en horario nocturno, especialmente destinadas a personas adultas. Para ello será necesario promover la elaboración de los materiales curriculares adecuados y definir orientaciones y prioridades sobre la modalidad de enseñanza a distancia integrada en la oferta formativa de los centros educativos.
- Potenciar el desarrollo del Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) con la colaboración de los departamentos de orientación de los centros, aprovechando la información de los servicios de orientación del empleo.

2. OBJETIVO SEGUNDO:

“Promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada en la nueva Formación Profesional Inicial/Reglada”.

Las medidas propuestas para poder cumplir con este objetivo serán:
(Capítulo III, Objetivo II, II PNFP):

- Favorecer una suficiente autonomía de los centros docentes en orden a incentivar y motivar el desarrollo de proyectos de mejora de la calidad e innovación tecnológica y formativa.
- Facilitar el conocimiento, la difusión y, en su caso, la generalización de experiencias innovadoras y materiales de apoyo al profesorado, especialmente: interconectando centros significativos en este campo, como por ejemplo los Centros de Innovación y Desarrollo en el ámbito nacional e internacional.

3. OBJETIVO TERCERO:

“Incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor prioritario de transformación y mejora de la formación profesional inicial/reglada”.

Las medidas propuestas son: (Capítulo III, Objetivo III, II PNFP):

- Desarrollar el marco normativo para facilitar:
- Las estancias del profesorado en empresas del sector.
- La incorporación de especialistas del ámbito laboral para impartir Formación Profesional Específica.
- Posibilitar nuevas formas de motivación e incentivación del profesorado basadas en factores de la cualificación docente como: titulación adecuada, formación actualizada y experiencia profesional acreditada.
- Promover acciones de formación dirigidas al personal no docente que les permita adaptarse a los cambios de la nueva formación profesional.
- Acordar con los agentes sociales la participación de los docentes de centros públicos de formación profesional inicial/reglada en las acciones de Formación Profesional Ocupacional y Continua.

4. OBJETIVO CUARTO:

“Dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa”.

Las medidas propuestas son: (Capítulo III, Objetivo IV, II PNFP):

- Proveer de medios económicos adecuados a la Formación Profesional Inicial Reglada que atienda la dotación de equipamientos y medios didácticos que se requieran.
- Mejorar la gestión de los equipos, de las instalaciones y de recursos materiales que incluyan las nuevas tecnologías y que puedan ser utilizados alternativamente en ofertas formativas de distintos subsistemas de Formación profesional por parte del centro docente.
- Realizar, en su caso, las adaptaciones de espacios e instalaciones, cuando ello sea preciso para la impartición de este tipo de enseñanzas profesionales
- Proponer medidas incentivadoras a las empresas, para la cesión de uso o depósito de equipamientos y medios didácticos para la formación profesional.

5. OBJETIVO QUINTO:

“Potenciar los Programas de Garantía Social previstos en el Artículo 23.2 de la LOGSE e incrementar su oferta relacionándolos con las políticas de formación y empleo”.

Las medidas propuestas son: (Capítulo III, Objetivo V, II PNFP):

- Regular en el ámbito de las respectivas competencias los programas de Garantía Social, estableciendo los mecanismos e instrumentos de coordinación con los programas de formación-empleo.
- Atender a las necesidades de los colectivos a los que se orienta, favoreciendo la interrelación de las distintas ofertas formativas y la racionalización de los recursos.
- Extender de forma significativa la oferta, cuantificándola de forma adecuada a la dimensión de colectivos y elaborando un mapa estatal de necesidades, con la estimación concreta de sus costes.
- Definir los perfiles profesionales de estos programas con una metodología análoga a la utilizada en la Formación Profesional Específica, adecuándolos a las necesidades del alumnado y dando una especial relevancia a la orientación profesional y a la inserción laboral.
- Desarrollar convenios entre la Administración educativa y laboral, que permitan articular un conjunto de medidas, estrategias y programas interrelacionadas, con las debidas garantías de coordinación que favorezcan la inserción laboral a los distintos colectivos. Prioritariamente se potenciarán los Programas de Garantía Social dirigidos a los jóvenes que carezcan de la titulación básica obligatoria a fin de facilitar la realización de contratos para la formación.
- Determinar fórmulas de colaboración e implicación de las administraciones laborales, educativas, locales, de los agentes sociales y de las organizaciones no gubernamentales, entre otras, en la realización de estos programas.
- Establecer la certificación de la formación y su relación con las acreditaciones profesionales, estudiando criterios y formulando propuestas para favorecer el acceso a los ciclos formativos de grado medio.

El Capítulo IV está dedicado a “**los objetivos de la Formación Profesional ocupacional**”. La Formación Ocupacional es competencia de la Administración Laboral a nivel General mientras que la ejecución de los programas o planes anuales corresponde bien a la Administración General Autónoma, en función de las transferencias efectuadas o que se efectúen.

Su objetivo general, como política activa de empleo, se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales, que podrá acreditarse mediante las certificaciones correspondientes. (Capítulo IV, II PNFP)

La oferta formativa ocupacional se instrumentará en función de las características de la **población desempleada**:

- jóvenes en búsqueda de su inserción,
- personas adultas que necesitan reinsertarse, incluidas las mujeres,
- la orientada a colectivos específicos con especiales dificultades para la inserción o reinserción.

Dentro de esta introducción podemos destacar los siguientes puntos como los más interesantes (**Capítulo IV, II PNFP**):

1. La característica específica de la oferta formativa ocupacional debe ser su capacidad de respuesta inmediata a la oferta de empleo que requiere continua evolución y formación de tal oferta en la economía globalizada.
2. La oferta y la gestión de la Formación Ocupacional debe tener presente los objetivos básicos del presente Programa nacional,

por lo que sus cualificaciones deben ajustarse al Sistema nacional de cualificaciones, permitiendo su reconocimiento y convalidación en los restantes subsistemas.

3. Asimismo, debe operar teniendo en cuenta los datos ofrecidos por el Observatorio sobre evolución de las cualificaciones y el empleo y ofrecer certificaciones transparentes en el mercado nacional y comunitario.
4. La oferta de Formación Ocupacional debe articularse con el sistema de información y orientación de los diferentes Servicios Públicos de Empleo.
5. Finalmente, debe operar con criterios de calidad que permitan mejorar su gestión y evaluar sus resultados.

LOS OBJETIVOS GENERALES de la Formación Profesional Ocupacional son:

1. OBJETIVO PRIMERO:

“Potenciar las políticas de formación y empleo, desarrollar su interrelación mutua mediante la orientación y cualificación de los desempleados para facilitar su inserción o reinserción laboral”.

Las medidas propuestas son:(Capítulo IV, Objetivo I, II PNFP)

- Flexibilizar la gestión del Subsistema de Formación Profesional Ocupacional, adecuando la oferta formativa con las demandas del tejido productivo y partiendo de la calificación y clasificación de los demandantes de empleo, tanto aquellos demandantes que no tienen cualificación, como los que tienen una baja cualificación o aquellos con una cualificación inadecuada.
- Adecuar la oferta de la modalidad de Escuelas-Taller y Casas de Oficios a la capacidad de absorción del mercado o a necesidades

de carácter sociocultural, e interrelacionar estas iniciativas de formación/empleo a otras complementarias en relación a las modalidades contractuales de carácter formativo.

- Interconectar los procedimientos de los dispositivos de calificación/clasificación y de orientación profesional para los desempleados, en orden a conseguir una mayor rentabilidad de la formación que se les vaya a impartir.
- Dar preferencia a las programaciones de cursos de formación ocupacional conectadas con los servicios integrados de empleo, incluido el medio rural.

2. OBJETIVO SEGUNDO:

“Promover mecanismos de mutua integración y acreditación entre la formación profesional ocupacional y los otros dos subsistemas de formación profesional adecuando, en su caso, los contenidos”

Las medidas propuestas son (Capítulo IV, Objetivo II, II PNFP):

- Definir un diseño curricular flexible de estructura modular, tanto en las modalidades presencial, a distancia o mixta, para el reconocimiento de la certificación asociada a la cualificación contemplando las prácticas en las empresas.
- Potenciar los programas sectoriales que dispongan de una oferta específica de Formación Profesional Ocupacional en relación con este objetivo.
- Mejorar el diseño y contenido de los Certificados de profesionalidad para facilitar las homologaciones y correspondencias entre estos contenidos y las unidades de competencia asociadas a módulos de títulos profesionales de la Formación Profesional Inicial/Reglada.

- Mejorar los certificados de profesionalidad incluyendo competencias relacionadas con el entorno sociolaboral: organización del trabajo, calidad y mejora de métodos, prevención de riesgos laborales, medio ambiente, orientación, formación de emprendedores y para el autoempleo, entre otros.
- Adecuar y ampliar el repertorio de certificados de profesionalidad con la colaboración de los agentes sociales y las Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta los referentes europeos.
- Realizar, en relación con la implantación de los Certificados de profesionalidad, cursos experimentales en colaboración con las Comunidades Autónomas, empresas, organizaciones sindicales y empresariales, entidades, corporaciones y organismos que verifiquen la idoneidad de los diseños formativos previos o, en su caso, los supuestos a modificar.
- Determinar durante 1998 las condiciones de expedición, así como el procedimiento de evaluación para la obtención de los Certificados de profesionalidad.
- Definir, a través del Consejo General de la Formación Profesional, a propuesta del Instituto Nacional de las Cualificaciones, el alcance de los módulos de formación ocupacional a efectos de su capitalización para la obtención del correspondiente Certificado de profesionalidad.
- Tener en cuenta el repertorio de Certificados de Profesionalidad en las programaciones que realicen las diferentes administraciones públicas en el Subsistema de la Formación Profesional Ocupacional.

3. OBJETIVO TERCERO:

“Dirigir la Formación Ocupacional a los colectivos que lo precisen atendiendo al principio de igualdad de trato y de oportunidades ante el mercado laboral”.

Las medidas propuestas son (Capítulo IV, Objetivo III, II PNFP):

- Revisar y actualizar de modo permanente los colectivos a los que se dirigirá dicha formación poniendo especial atención en aquellos con especiales dificultades susceptibles de exclusión sociolaboral.
- Atender de manera preferente en los programas de Formación Profesional Ocupacional a los jóvenes desempleados, incidiendo en los que requieren una cualificación, y a los parados de larga duración, en especial los que por razones de edad o de baja cualificación presentan mayores dificultades de acceso al empleo, con la finalidad de que se les proporcione la formación adecuada para conseguir una inserción de calidad en el mercado laboral.

4. OBJETIVO CUARTO:

“Desarrollar anualmente las directrices para 1998 del Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo para mejorar la capacidad de inserción profesional, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración”.

Las medidas propuestas son (Capítulo IV, Objetivo IV, II PNFP)

- Ofrecer una nueva oportunidad a todos los jóvenes antes de que hayan pasado seis meses en paro, en forma de empleo, formación, reciclaje, prácticas laborales o cualquier otra medida que pueda favorecer su inserción profesional.
- Ofrecer asimismo la posibilidad de una nueva oportunidad en relación con su empleabilidad a los desempleados adultos antes de que hayan pasado doce meses en paro por alguno de los

medios mencionados o, en términos más generales, mediante un seguimiento individual de orientación profesional.

5. OBJETIVO QUINTO:

“Potenciar las acciones formativas que favorezcan la innovación tecnológica, la calidad, el empleo autónomo, la economía social, los nuevos yacimientos de empleo”.

Las medidas propuestas son(Capítulo IV, Objetivo V, II PNFP):

- Aplicar criterios de selección de la oferta en los procesos de diseño y programación de la misma, teniendo en cuenta las necesidades de los ámbitos territoriales y sectoriales, singularmente en aquellos que sean clave a efectos de la creación y reconversión de empleos.
- Potenciar planes específicos que presten especial atención hacia sectores estratégicos así como los programas sectoriales que dispongan de una oferta específica de Formación Profesional Ocupacional en relación con este objetivo.
- Desarrollar planes sobre actividades que guarden relación con la calidad de vida, el medioambiente, la seguridad y la salud laboral, los llamados servicios de proximidad, empleos emergentes y nuevos yacimientos de empleo.
- Concretar lo anterior a partir de la información obtenida por los observatorios y priorizarlo de acuerdo con los Planes Anuales de Empleo.
- Ofertar con carácter opcional a los desempleados que hayan obtenido un Certificado de Profesionalidad, cursos o actividades complementarias de búsqueda de empleo, autoempleo y gestión

de PYMES y microempresas que se consideren oportunas para favorecer la inserción laboral.

El capítulo V está dedicado a los **objetivos de la Formación Continua**. En primer lugar se define que es lo que se entiende por formación profesional continua, así:

Se entenderá por Formación Profesional Continua el conjunto de acciones formativas que se lleven a cabo por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores. **(Capítulo V, II PNFP)**.

Los aspectos más interesantes de la introducción del **Capítulo V**, dedicado a la **Formación Continua** son**(Capítulo V, II PNFP)**:

1. Serán certificables las competencias profesionales alcanzadas a través de las acciones de formación continua y/o la experiencia laboral, adquirida en la empresa, que se ajustan a lo previsto por el Sistema Nacional de Cualificaciones, de lo que se derivará su transparencia, reconocimiento y convalidación en los restantes subsistemas.
2. La oferta y gestión de la Formación Continua debe tener presente los objetivos básicos del presente Programa Nacional, especialmente facilitando la interrelación funcional entre los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva y el Sistema Nacional de Cualificaciones, enriqueciendo la información de los Observatorios Profesionales con datos para

perfilear las cualificaciones emergentes y actualizar las ya reconocidas y, finalmente, operando con criterios de calidad que permitan mejorar su gestión y evaluar sus resultados.

3. El carácter de la empresa como organización cualificante y de aprendizaje permanente que informa al Subsistema de Formación Continua debe propiciar su apoyo a los procesos y acciones de transferencia tecnológica de las grandes a las pequeñas empresas, especialmente de su entorno funcional y/o geográfico y a la colaboración con los Centros formativos

LOS OBJETIVOS GENERALES que intenta desarrollar este II PNFP en relación a la **Formación Profesional Continua** son:

1. OBJETIVO PRIMERO

“Desarrollar la Formación Profesional Continua para una mayor profesionalización e integración con el resto de los subsistemas”.

Los agentes sociales, propondrán al Consejo General de la Formación Profesional la normativa reguladora de este subsistema. Dichas normas serán coherentes con los objetivos de este Programa.

Para la consecución de este objetivo se desarrollarán las siguientes **medidas (Capítulo V, Objetivo I, II PNFP):**

- a. Desarrollar el protagonismo, en la gestión de la Formación Continua, de los agentes sociales, las empresas y los trabajadores de conformidad con los acuerdos que existan.
- b. Potenciar el tratamiento, en la negociación colectiva, de la formación profesional de los trabajadores ocupados, a través de carreras profesionales, favoreciendo la inclusión de cláusulas en

los convenios que se pacten que propicien su desarrollo y una mayor inversión en formación, para facilitar itinerarios formativos.

- c. Establecer objetivos y prioridades de modo que se conjuguen adecuadamente los ámbitos territorial y sectorial de actuación, mediante la elaboración de criterios emanados de la negociación colectiva.
- d. Poner a disposición de los órganos paritarios constituidos en la negociación colectiva, en sus respectivos ámbitos, los medios e instrumentos necesarios para que formulen propuestas en relación al establecimiento de niveles de formación continua para su certificación en correspondencia con el Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

2. OBJETIVO SEGUNDO

“Establecer la Certificación de acciones de formación continua, en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el sistema de Certificados Profesionales”.

Las medidas que se desarrollarán serán las siguientes(Capítulo V, Objetivo II, II PNFP):

- a) Realizar, por medio del Instituto Nacional de las Cualificaciones, propuestas sobre el alcance de esta medida tanto en términos jurídicos como operativos durante el año 1998.
- b) Disponer de Observatorios en el ámbito de la Formación Continua que faciliten información sobre:
 - Desarrollo del contenido de las ocupaciones.
 - Generación de nuevas ocupaciones (ocupaciones horizonte).

- Establecimiento de prioridades en relación a las acciones formativas a nivel sectorial y territorial a efectos de diálogo social y negociación colectiva.

3. OBJETIVO TERCERO

“Fomentar la formación de la población ocupada como instrumento esencial de una mayor competitividad de las empresas y del tejido empresarial, mayor estabilidad en el empleo y como factor de integración y cohesión social”

Las medidas que se desarrollarán serán las siguientes: (Capítulo V, Objetivo III, II PNFP):

- a) Favorecer el reconocimiento social y potenciar con cuantos medios resulte necesarios los dispositivos establecidos sobre Formación Continua.
- b) Propiciar la formación relacionada con la transferencia tecnológica de las empresas de tecnología avanzada hacia la pequeña y mediana empresa mediante fórmulas de colaboración para el desarrollo de actividades formativas conjuntas.
- c) Favorecer el acceso de los trabajadores de las PYMES (especialmente los de las microempresas) a las diferentes iniciativas formativas.
- d) Incrementar la participación en las iniciativas formativas de aquellos colectivos de trabajadores con mayores riesgos de inestabilidad o exclusión de empleo:
 - Mujeres.
 - Mayores de 45 años
 - Trabajadores temporales.

- Trabajadores con bajos niveles de cualificación.
 - Trabajadores autónomos y agrarios.
- e) Favorecer los programas sectoriales que dispongan de una oferta integrada de Formación Continua.
- f) Estudiar fórmulas de incentivación de la inversión empresarial en formación profesional, teniendo como referencia modelos existentes en la Unión Europea, si bien un primer paso debería ser el de priorizar aquellos planes formativos que contemplen cofinanciación por parte de las empresas.

4. OBJETIVO CUARTO

“Perfeccionar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la formación continua”.

Las medidas que se desarrollarán serán las siguientes **(Capítulo V, Objetivo IV, II PNFP):**

- a) Gestionar los recursos y medios técnicos dedicados a la formación continua con objeto de aumentar la eficacia en la asignación de los recursos públicos. Para ello se tomarán cuantas medidas se consideren necesarias en orden a perfeccionar los criterios y procedimientos que determinarán la oferta, gestión, ejecución y seguimiento de las diferentes iniciativas de formación que puedan desarrollarse.
- Todo ello en el marco de los acuerdos de la Formación Continua y a través de los órganos que en los mismos se contemplen.

- b) Realizar un programa de calidad que contemple, entre otros, los siguientes aspectos: indicadores de calidad con relación a centros, medios, resultados para el empleo y desarrollo profesional.

El Capítulo VI está dedicado a los medios previstos para atender los objetivos del programa, **vigencia del mismo y procedimiento para su seguimiento y evaluación.**

Los OBJETIVOS GENERALES sobre la vigencia del Programa y el procedimiento para su seguimiento y evaluación: (Capítulo VI, Objetivo I, II PNFP):

1. OBJETIVO PRIMERO:

“Definir prioridades básicas, plazos de ejecución y procedimiento de participación social”.

2. OBJETIVO SEGUNDO:

Proyecciones económico-financieras complementadas en su caso con las correspondientes memorias anuales. (Capítulo VI, Objetivo II, II PNFP):

CAPÍTULO QUINTO

CAPÍTULO QUINTO

**VI. CAPÍTULO QUINTO: NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN Y
CAPACITACION. EI SISTEMA DE CUALIFICACIONES
PROFESIONALES. (EI modelo de acreditación y certificación de
Cualificaciones profesionales y competencias de los trabajadores).**

Una de las muchas conclusiones que podemos sacar de nuestro intento de aproximación al complejo mundo de la formación para el empleo, es la de la dificultad que presenta ponerse de acuerdo a la hora de hablar de un modelo de formación para el empleo. Esta dificultad viene dada entre otras cuestiones, por la confusión terminológica existente, por las diferentes situaciones, tanto personales como sociales, en las que se encuentran los destinatarios de esta formación, por la complejidad del mundo laboral, por la falta de interrelación entre los diferentes subsistemas en los que se divide la formación para el empleo (formación reglada, ocupacional, continua), etc.

Si se quiere hacer frente a todas estas dificultades, creemos que lo más conveniente es presentar un modelo de formación, cuya principal característica sea la flexibilidad. Esta flexibilidad que requiere el sistema, precisamente, es una de las principales características del **Sistema de Cualificaciones Profesionales** y fundamentalmente del modelo basado en competencias (reconocimiento y acreditación de los conocimientos y/o competencia de los trabajadores):

El nuevo modelo de formación y capacitación tendrá que ser flexible, no solo en cuanto a su estructura, sino en su capacidad de incorporar de manera organizada nuevas formas de aprendizaje. Para alcanzar la flexibilidad requerida, el modelo

debe ser capaz de reconocer y otorgar validez a las formas de aprendizaje diferentes de aquellas que son producto de la escuela y la capacitación tradicional en los centros de trabajo. La flexibilidad, el establecimiento de equivalencias entre capacidades alcanzadas por diversas vías y la posibilidad de alternar estudio y trabajo toda la vida serían imposibles sin un referente claro que establezca paridad de conocimientos, habilidades y destrezas, con independencia de la forma en que hayan sido adquiridos, es decir, en relación con las llamadas competencias laborales.(CONOCER, 2000:9)

En los últimos años, parece, que la aparición del modelo de formación o cualificación profesional basado en competencias a puesto de acuerdo, a la mayoría de los expertos de todo el mundo, en la conveniencia de utilizarlo en los diferentes sistemas formativos. El problema está en las interpretaciones que cada país y cada experto hacen de este modelo, como señala **Mertens**:

La manera de cómo los sistemas formativos están abordando la competencia laboral difiere entre países y depende, en buena medida, de la evolución que ha tenido el sector educativo en cuanto a incorporar aspectos de lo que se entiende por una formación basada en competencias: la alternancia entre teoría y práctica, la evaluación a partir de criterios de desempeño en vez de conocimientos solamente, una visión integradora de las materias a enseñar, una manera flexible de escalar y navegar entre los diferentes subsistemas y tipos de formación, ritmos individualizados de avance y modalidades de formación a la larga de la vida laboral, entre otros.(Mertens, 1998:9).

Asimismo, es interesante comprobar la diferente interpretación que hacen los sindicatos, los gobiernos, los empresarios, etc. del modelo de competencias:

Desde varios ángulos, según sea el actor interesado, se ha iniciado el análisis de la competencia laboral. Desde la óptica de las instituciones de formación, con el ánimo de mejorar la calidad y pertinencia de sus currículos y programas formativos. Desde la perspectiva de los Ministerios del Trabajo, con la intención de mejorar la calidad de los sistemas de formación y dotar de transparencia al mercado laboral. Desde la esquina de las empresas, centrada en la optimización de las características que hacen un desempeño exitoso en sus trabajadores a partir de la identificación de competencias clave. También, de modo creciente, los sindicatos se han aproximado al enfoque de la competencia entendiendo y practicando en muchos casos, que la formación está siendo parte de la negociación colectiva. (Zarifian, 1999:5)

A nuestro juicio la implantación del **Sistemas de Cualificaciones**, constituye una de las respuestas más adecuada que se pueden dar, a algunos de los retos que se plantean en los diferentes sistemas educativos de formación y empleo, siempre y cuando se tengan en cuenta algunos criterios, fundamentalmente de tipo pedagógicos, defendidos y expuestos en apartados anteriores.

Ejemplifiquemos a la vez que resumimos, con algunas opiniones de autores, cuales son entre otros los criterios a los que nos referimos:

- En primer lugar **Delors**, plantea que:

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo”. (Delors, 1996:109).

- Por otro lado, **González Soto** considera que:

Todas estas cuestiones están proporcionando un nuevo contenido a la formación. Formarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente a esa evolución que citábamos y a su aplicación a los procesos de comunicación y producción, así como a las nuevas concepciones de cultura, producción, relaciones sociales, económicas e industriales, etc., que se están provocando. Formarse hoy requiere, por otra parte: (González Soto, 2000: 68).

- Compromiso e iniciativa, adaptabilidad, variedad y participación.
- Buscar el desarrollo personal desde la información, análisis y participación en los problemas del entorno.
- Potenciar habilidades organizativas, de cooperación, de comunicación, etc.

- **Zabalza** por su parte, puntualiza sobre el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida:

Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de

las cosas que van a necesitar y para aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida”.(Definición de Lifelong Learning en Zabalza, 2000: 187).

- **Para García Fraile**, la cultura general inicial es la mejor base para cualquier tipo de formación:

Cada vez se reconoce más la importancia de los conocimientos generales necesarios para dominar los conocimientos profesionales. La cultura general es necesaria para comprender un mundo tan complejo y para adaptarse a la evolución de la economía y del empleo; esa cultura general inicial es la que incentiva la necesidad en el individuo de formación continua””(García Fraile, J.A.,1999:25).

- **Monclús**, señala la importancia de la flexibilidad en los nuevos modelos de formación:

De lo que llevamos dicho se deduce que se está produciendo un cambio en los modelos de formación y capacitación, que se ha de caracterizar por la **flexibilidad**, y que sea, al mismo tiempo, capaz de reconocer y otorgar validez a nuevas formas de aprendizaje que surgen al margen de la escuela y capacitación tradicionales, unificando e integrando el sistema de equivalencias y creando posibilidades de formación en alternancia con periodos de estudios”. (Monclús, A. 2000:21)

Por lo tanto, creemos que este **Sistema de Cualificaciones** puede ayudar a resolver algunos de las problemas más destacados con los que se encuentran los actuales sistemas de formación, como son:

- La mejora de la competitividad necesaria para hacer frente a un mercado cada vez más global.
- La falta de calidad de los sistemas de educación-formación y empleo.
- La necesidad de contar con un sistema que promueva, desarrolle y legitime tanto la movilidad geográfica como la movilidad profesional
- La necesidad de adoptar un sistema que de una rápida respuesta a los cambios constantes en los contenidos del trabajo y de las profesiones.

En este sentido compartimos con el **1º Congreso Internacional sobre “Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea: una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI”**, celebrado en San Sebastián en el año 2000, que los Sistemas de Cualificación **pueden** y **deben** ser los instrumentos fundamentales para conseguir los siguientes objetivos:

- La mejora de las Cualificaciones, tanto de la población adulta como de la población juvenil, y su evolución permanente para mantenerlas adaptadas a los cambios tecnológicos, organizativos y sociales.
- La mejora de la transparencia del mercado de trabajo, tanto en su dimensión interna de los diversos Estados miembros, como en su dimensión comunitaria.
- El incremento de la calidad y coherencia de los diversos subsistemas que integran el proceso de educación-formación-

empleo que, en cualquier caso, debe ser apoyado por políticas eficaces de información y orientación profesional.

- La convergencia de dos lógicas que, en bastantes casos, han estado tradicionalmente separadas: la educación y el empleo; la de los sistemas educativos con sus cualificaciones académico-profesionales y la del sistema productivo, con su necesidad de conseguir los recursos humanos que aseguren el desempeño efectivo de los roles y situaciones de trabajo.
- Facilitar el diálogo social y el consenso de los Agentes Sociales en la elaboración de políticas de relaciones laborales, a la vez que para proporcionar un instrumento importante para alcanzar acuerdos sobre los contenidos de trabajo establecidos en la negociación colectiva.
- Promover la incorporación al mundo laboral de los colectivos marginados por el fracaso escolar, la inmigración y para potenciar la integración de la mujer al trabajo. (**Congreso, 2000**).

En el **Congreso** mencionado anteriormente (Congreso, 2000), se pudo constatar que existen diversos enfoques a la hora de interpretar este Sistema de Cualificaciones Profesionales. Fundamentalmente nos encontramos con tres:

1. **Los sistemas basados en las cualificaciones académicas** (sistemas basados en el proceso de formación), siendo estas cualificaciones las que gozan de un mayor prestigio en el mercado laboral. El problema está en la dificultad de acceso que tienen determinados sectores de población que carecen, de un certificado académico o profesional.
2. **Los sistemas de cualificaciones basados en la competencia**, en los que los estándares son establecidos por las propias

organizaciones productivas, independientemente del sistema educativo o de las organizaciones de formación. Las certificaciones del sistema de cualificaciones son expedidas sobre la base de la demostración de competencia. El problema que se puede plantear, a nuestro juicio es que se deje de lado aspectos esenciales en la formación integral de la persona dejando demasiado protagonismo a las organizaciones empresariales y sindicales.

3. **Los sistemas mixtos.** En ellos, las cualificaciones académicas conseguidas en ciertos campos ocupacionales se complementan con la cualificación, más específica, obtenida mediante el aprendizaje desarrollado en las empresas. Estos parecen que son los que mayormente se están adoptando, al menos en el contexto europeo, como es el caso de España, estos sistemas de cualificaciones integradores de los diversos subsistemas de formación profesional, están directamente vinculados, a las necesidades de cualificación de los procesos productivos.

Intentaremos clarificar el significado de algunos conceptos, que consideramos claves para entender este modelo. Estos conceptos son, entre otros, los de **competencia, cualificación y certificación**. El problema puede estar a la hora de ponerse de acuerdo en su significado, para ello analizaremos cómo diferentes autores definen estos términos. También analizaremos cómo los países de nuestro entorno han abordado este modelo. Además de algunos países europeos, hemos creído acertado analizar el sistema empleado en Nueva Zelanda, por ser a nuestro juicio, uno de los más y mejor desarrollados, también porque a diferencia de los sistemas Europeos el Marco Neozelandés de Cualificaciones Profesionales se basa más en los niveles que en la

competencia. El objetivo es impulsar un modelo de evaluación centrado en la calificación más que en lo que se está calificando.

VI.1. ANÁLISIS DE LOS CONCEPTOS MÁS IMPORTANTES DEL MODELO DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL BASADO EN COMPETENCIAS.

Frecuentemente muchas de las discusiones, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, son causadas por las diferentes interpretaciones que se hacen de conceptos en ocasiones ambiguos. Analicemos diferentes formas de enfocar estos conceptos.

VI.1.1. Análisis del concepto de competencia

Montmollin (1996) define la **competencia** como:

El conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de planificación de un individuo. (Montmollin, 1996:180)

Para **Soler y Miraber**:

Las competencias son el conjunto de conocimientos, técnicas, aptitudes y destrezas directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un puesto o situación de trabajo. La competencia materializa las capacidades que posee la persona. Se es competente cuando frente a un trabajo concreto la persona responde a las exigencias del mismo de forma efectiva y eficiente. (Sole, F. Y Miraber, M., 1997:24).

El Instituto Nacional de Empleo define el término **competencia** como:

El conjunto de conocimientos, “saber hacer”, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. (INEM, 1997:115).

David Parkes (1994), citado por **Rial (1997)**, realiza una recopilación de definiciones, sobre **competencia**:

- La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.
- La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, actuar eficazmente para alcanzar un objetivo
- La posesión y el desarrollo de destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.
- La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual incluso entre trabajadores con experiencia.
- La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo.(Rial, 1997:99).

Para **Rial (2000)**, el concepto de **competencia** se va adaptando a las demandas que la organización de la producción va creando.

Los cambios en la manera de ejecutar el trabajo, provocan cambios en las capacidades que se requieren al individuo referidos a aptitudes y actitudes, la adición de estas, produce la competencia, este concepto es por lo tanto dinámico, fiel a los cambios de los contextos en los que opera. (Rial, 2000:235).

Cuando hablamos de competencia, para este autor, hay que distinguir entre competencia técnica, referida a la ejecución del trabajo y competencia en habilidad social, requerida por el contexto (comunicación, empatía, etc.).

El término **competencia** viene del latín “*Cum y Petere*” significa “*capacidad para concurrir, coincidir en la dirección, poder seguir el paso*”, **Rial** lo define como:

Capacidad para concurrir, coincidir en la dirección. En sí significa poder seguir el paso. Una competencia es la capacidad de seguir en el área determinada, supone una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. (Rial, 1997:97)

En este contexto consideramos necesario definir que entendemos por **capacidad**, el propio **Rial** la define como:

La capacidad la definimos como aptitudes o habilidades que nos permiten resolver una tarea cuando están presentes las condiciones necesarias. (Rial, 2000:237).

Bung (1994), por su parte, define la **capacidad** como:

El conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. (Bung, 1994: 8)

Así pues, podemos afirmar que la interrelación de las capacidades, mediante un proceso de aprendizaje, producen las competencias y estas a su vez logran aumentar las capacidades.

Mertens (1998) define la **capacitación** en términos amplios:

Todos los actos o eventos formativos relacionados directa o indirectamente con el mejoramiento del desempeño en el trabajo y/o con el desarrollo profesional de la persona.(Mertens, 1998:76)

La asociación de empresarios en Francia, da la siguiente definición de la **competencia**:

La competencia profesional es una combinación de conocimientos, know how, experiencias y comportamientos que se ejercen en determinado contexto; es constatable cuando se debe aplicar en situación profesional y es validable a partir de ella. (Zarifian, 1999:35)

Esta definición “pretende” ser mucho más objetiva, en el sentido de cuantificable, propia de organizaciones **taylorianas**, pues el objetivo es constatar, validar y en definitiva medir el rendimiento. Lo importante es el contexto y la situación profesional, es decir situaciones que puede controlar la empresa y por lo tanto es la empresa quien tiene la capacidad para definir que competencias son necesarias y como evaluarlas.

Zarifian, por su parte define la **competencia** como:

Entiendo por competencia, el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo como de un grupo, ante una situación profesional. Asumir la responsabilidad de una situación profesional es enfrentarse a todas las obligaciones y acontecimientos que pueden surgir en dicha situación y adoptar, por sí mismo, todas las iniciativas que les corresponden. Es competente quien sabe hacer frente, con éxito, a una situación profesional, en función de los objetivos o de la misión que le fueron confiadas. Es competente también, quien sabe apelar, cuando se ve superado por la complejidad de la situación, a colegas de trabajo más experimentados y que pueden ayudarlos a dominar y controlar la situación, y que, por lo tanto, sabe activar una red de cooperación. (Zarifian, 1999:34)

Y distingue entre:

- **la competencia en singular**, que expresa a este cambio esencial en las organizaciones y las relaciones sociales;
- **las competencias en plural**, que se refieren a las modificaciones en los contenidos profesionales. (Zarifian, 1999:34)

Evidentemente en esta definición el principal protagonista es el individuo y su capacidad de relacionarse con el entorno, ya sean otras personas o problemas a los que tenga que hacer frente. En este modelo se percibe a la organización como algo dinámico, en la cual la interrelación de las personas hace que la organización vaya evolucionando hacia una determinada realidad, que a su vez demandará nuevas competencias.

El problema que se plantea es si el dominio de las competencias debe caer sobre los procesos o sobre las herramientas. **Zarifian**, señala dos tesis:

- La primera afirmaba que se iba hacia una cierta indiferenciación de los contenidos profesionales y, por lo tanto, hacia competencias que serían directamente transversales a los diferentes sectores. Lo que se tornaba decisivo era el conocimiento y el dominio de los sistemas automatizados o de las herramientas informáticas. Por ejemplo, en la industria, se imaginó un diploma de conductor de máquina automatizada, válido para todo tipo de industria.
- La segunda tesis decía que las nuevas herramientas desembocaban, en cambio, en un conocimiento más profundo del “proceso” al cual se aplicaban y que la competencia, en vez de convertirse en directamente transversal a todos los sectores, era, en un primer momento, un conocimiento más profundo de los procesos que caracterizan a cada sector y por lo tanto, también, de los equipamientos directamente asociados a este proceso. **(Zarifian 1999: 38).**

En la actualidad es esta segunda tesis la que se ha impuesto, la formación, y por lo tanto las competencias que se desarrollan, tienen como objetivo profundizar en el conocimiento de los procesos. Además se tiende hacia lo que **Zarifian** llama “**competencias pluriproceso**”:

La tendencia de las organizaciones ha sido la de ampliar la responsabilidad de los operadores respecto a procesos cada vez más amplios e integrados. La competencia sobre el proceso se ha ampliado (cada vez es menos especializada sobre una parte del proceso). Y se empieza a desarrollar *competencias pluriprocesos*,

para dominar una parte más amplia del flujo de fabricación en toda una línea.

Esta tendencia es coherente con una organización en equipo y en red, responsable de toda una línea. Las competencias individuales tienden a acercarse a la competencia colectiva, que asume la responsabilidad del pilotaje del conjunto de la línea. Hay una desespecialización del trabajo en lo que respecta al proceso. **(Zarifian 1999: 39).**

Mertens(1998), por su parte, da una primera definición del concepto de **competencia**:

Formar a las personas en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo.(Mertens, 1998:14)

Para este autor, hablar de competencias tiene sentido si esta la integramos **dentro del currículum**, desarrollando este a partir de las competencias claves detectadas con anterioridad:

La norma de competencia como referente del aprendizaje sirve de base para desarrollar el *currículo*, aunque cabe señalar que esto no es una secuencia lineal y requiere de un esfuerzo y de una metodología específica. Esto es debido a que las normas de competencia se refieren a resultados y a conocimientos, habilidades y actitudes expresados en términos generales, aun tratándose en el ámbito de empresa. Para poder llegar a un currículo, tendrán que establecerse los referentes teóricos-prácticos más precisos para guiar el aprendizaje del individuo, estableciendo los pasos a seguir y los componentes que

lo conforman, incluyendo el desarrollo de guías didácticas en apoyo de la obtención de la competencia.(Mertens, 1998:44)

Puntualiza, además, la importancia que tiene el conseguir una interrelación adecuada entre la educación y la formación, para lo cual la educación debe de salir fuera de la escuela y la formación fuera del lugar de trabajo.

Por otra parte, las competencias «modernas» no se enseñan en un curso solamente, sino que son el reflejo de un ambiente productivo, empapado en la atmósfera de las empresas, en los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad, en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción. En fin: sólo una propuesta donde se articulen educación / formación, con trabajo y tecnología, en un adecuado ambiente, puede ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las modernas competencias requeridas a trabajadores, técnicos y profesionales en las actuales circunstancias históricas. (Mertens, 1998:80)

En México, **CONOCER** (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) define el concepto de **competencia** como:

Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos de trabajo y basándose en los resultados esperados. (Mertens, 1998:50)

Esta definición implica reconocer que la competencia laboral se desarrolla a partir de tres tipos de capacidades: (Mertens, 1998:50)

a)La capacidad de transferir los conocimientos, habilidades o destrezas (...).

b) La capacidad de resolver problemas asociados a una función productiva (...).

c) La capacidad para obtener resultados de calidad (...)

Más específicamente, con relación a la Norma Técnica de Competencia Laboral estipula que debe reflejar (Ibídem):

- La competencia para administrar la tarea.
- La competencia para trabajar en un marco de seguridad e higiene.
- La aptitud para desempeñarse en un ambiente organizado, para relacionarse con terceras personas y para resolver situaciones contingentes.
- La aptitud para transferir la competencia de un puesto de trabajo a otro y de un contexto a otro.
- La aptitud para responder positivamente a los cambios tecnológicos y a los métodos de trabajo.
- Los conocimientos y las habilidades que se requieren para un desempeño eficiente de la función laboral.

Mardones (2000), desde el **Instituto de Cualificaciones del País Vasco** realiza una definición amplia del concepto de competencia:

En primer lugar, nuestro término de competencia se basa en una concepción amplia. La misma, implica un conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes necesario para realizar las actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en la producción y el empleo. Es decir, trasciende la mera realización de actividades en contextos concretos o el tener unos conocimientos y capacidades producto de un examen y de tener un título. En realidad, nuestro término de **competencia** cubre lo que debe esperarse de las personas en un campo

ocupacional sometido a rápidos cambios tecnológicos e incluye la capacidad de transferir a diferentes contextos. Esta conceptualización abarca capacidad técnica, de organización, de cooperación y relación con el entorno, de respuesta a contingencias y los conocimientos fundamentales (los porqués) para transferir saberes y actuar.(Mardones, 2000: 1)

Nos encontramos pues, con la amplitud y complejidad del concepto de competencia, dependiente no tan solo de la situación a la que hagamos referencia, sino también del colectivo directamente implicado, empresarios, trabajadores, instituciones públicas, etc.

Nuestra concepción de **competencia** se aproxima bastante a la expuesta por **Zarifian (1999)**, en el sentido de que cuando hablamos de desarrollar competencias lo más importante es que este desarrollo sirva fundamentalmente para conseguir que tanto las mujeres como los hombres tengan la capacidad de tomar iniciativas y buscar soluciones ante determinados retos profesionales que surjan a lo largo de su carrera profesional. Creemos que las personas deben ser los principales actores en un proceso de formación por competencias. Además de tener esta capacidad de autonomía y de resolución de problemas, también consideramos fundamental desarrollar las capacidades de comunicación y de cooperación con los demás compañeros. Es tan importante saber como solucionar un problema por uno mismo, como saber que la solución está en pedir ayuda y cooperar con otros compañeros más experimentados.

VI.1.2. Análisis del concepto de cualificación

Otro de los conceptos claves de este modelo es el de **cualificación**, según **Rial (2000)** una competencia, cuando es reconocida y valorada correctamente, puede ser afirmada como **cualificación**. (Rial, 2000:238).

Podríamos definir la **cualificación** como:

El potencial de un individuo en capacidades y habilidades intelectuales conseguidas a través de la formación y la práctica que le permiten realizar tareas de forma autónoma, reflexionar sobre la propia práctica y adquirir nuevas formaciones.(Rial, 1997:115).

Desde un punto de vista pedagógico, la cualificación es una de las metas de la formación.

La cualificación tiene un significado más social en cuanto a su valor administrativo, y se refiere a títulos educativos, a características de categorías profesionales, o a clasificaciones profesionales. (Rial, 2000:241).

Para **Soler y Miraber (1997)**, la **Cualificación** es:

Es el “potencial” de conocimientos, capacidades y competencias que permiten a un trabajador comprender y dominar una situación profesional concreta. La cualificación incluye también la capacidad de adecuarse a la evolución de una situación concreta de trabajo.

Cualificación es todo aquello que capacita a una persona para desarrollar una profesión. Un puesto de trabajo implica al trabajador estar cualificado para su eficaz desarrollo”. (Sole, F. Y Miraber, M., 1997:23).

Desde el **Instituto Nacional de Cualificación Profesional (INCUAL)**, se entiende por **cualificación profesional**:

La especificación oficial de competencia, apropiada para la producción y el empleo, que acredite a sus poseedores, en todo el Estado, la competencia profesional en un campo ocupacional. (Arbizu, 2000:13)

Mardones (2000), cree que la **cualificación** es:

Un enunciado de competencia apropiada para la producción y el empleo que acredita a sus poseedores la competencia en un campo ocupacional.(Mardones, 2000:2)

Para **Michel Freyssenel**, citado por Rial (1997: 103), si queremos realizar una definición del concepto de cualificación, es necesario precisar lo que se trata de definir, para lo cual se debe hacer las siguientes consideraciones:

- La cualificación real requerida para asegurar correctamente el puesto de trabajo asignado. Es decir, los

conocimientos que requiere la tarea para ser efectuada según el puesto de trabajo asignado, y con los criterios de calidad previamente fijados.

- La cualificación real del trabajador que se descompone a su vez en:
 - La cualificación real útil del trabajador según la valoración real del capital
 - Los otros conocimientos que no entran en el proceso de trabajo actual
- La cualificación atribuida oficialmente a los puestos de trabajo para ser ocupados. Es el resultado de la lucha social.
- La cualificación que se atribuye oficialmente a un trabajador después de recibir una formación.
- La cualificación exigida para ser reconocido y ocupar un puesto dado. Ligado a las fluctuaciones del mercado de trabajo.
- La suma de cualificaciones reales que supone un proceso de trabajo dado, teniendo en cuenta la evolución tecnológica histórica.
- La cualificación atribuida por los organismos oficiales de estadística tanto a los empleos como a los trabajadores.

Una vez realizadas las anteriores consideraciones el autor realiza una definición de cualificación real útil a través de los conocimientos requeridos para ocupar los empleos.

Por lo tanto hay que distinguir entre competencia y cualificación, **Monclús** clarifica la diferencia que existe entre estos dos términos:

Ahora bien, cabe preguntarse en este punto dónde está la diferencia entre cualificación y competencia. La competencia

puede aparecer como una aptitud precisa en un momento dado en una situación determinada; en cambio, las cualificaciones aparecen como las adquisiciones o combinaciones elementales de saber, saber hacer y saber ser. La competencia puede ser un conjunto coherente de cualificaciones. (Monclús, 2000: 11).

Rial ve una complementariedad entre ambos conceptos:

La cualificación y la competencia son conceptos complementarios no yuxtapuestos aunque se utilicen a veces indistintamente. La cualificación profesional es la expresión de la competencia, se encuentra actualmente más ligada a los sistemas educativos y a su relación con el mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización del trabajo. (Rial, 2000: 240).

VI.1.3. Diagnóstico y desarrollo de las competencias claves

Una vez que se tiene claros estos principios básicos, es necesario diagnosticar y desarrollar algunas **competencias claves**.

... las competencias claves, que las podríamos denominar como adornos formativos que el individuo posee para poder ser eficiente y responder a las demandas que el sistema productivo actual le demanda. Son estas competencias las referidas a la capacidad de resolver problemas, la capacidad de comunicación, el espíritu emprendedor, la capacidad para trabajar en equipo, la creatividad, la flexibilidad y sobre todo la capacidad para la autoformación.(Rial, 2000:233).

Rial, nos amplía lo que él considera como **competencias básicas**:

En el transcurso de la formación profesional de un individuo, los conocimientos son función directa del tiempo de escolarización. Según este aumente, aumentarán las competencias básicas como: capacidad de síntesis, de análisis, de responsabilidad. Algunas competencias, también básicas, sólo son estimuladas por la formación puesto que ya existen en el

individuo. Tales competencias no pueden ser aprendidas de memoria como los conocimientos, sino que surgen de manera espontánea o aut creativa, cuando se dan las condiciones de desarrollo necesarias (Rial, 1997: 97-102).

Rueda (2000), por su parte considera que el concepto de competencia debe incluir las cuestiones (Rueda, 2000:4):

- Competencia técnica.
- Competencia organizacional y económica.
- Competencia de relación y cooperación con el entorno.
- Competencia de respuesta a las contingencias.
- El conocimiento que soporta la competencia y la capacidad de aplicarlo a diferentes contextos y situaciones de trabajo.

González Soto (2000), entiende las **competencias claves** como elementos vertebradores del aprendizaje adulto. Según él pueden agruparse de forma genérica en las siguientes clases (González Soto, 2000: 77-78):

- **Competencias técnicas:** aquellos conocimientos complementarios a la formación profesional que hacen posible la aplicación de otros conocimientos y capacidades aumentando su competencia y rendimiento.
- **Competencias metodológicas:** todas aquellas aptitudes cognitivas que le permiten actuar en sistemas abstractos, es decir, no con instrumentos o máquinas reales, sino con pantallas y teclados. En este sentido son más importantes cada día las capacidades para decidir, sobre todo en estructuras horizontales, así como con las capacidades de autoaprendizaje.

- **Competencias sociales:** el trabajo en equipo es cada vez más importante y, por ello, la capacidad de comunicación directa y confiada con colegas y otros profesionales. La toma de decisiones implica gran capacidad de comunicación con compañeros y superiores, y ello no sólo requiere unas competencias verbales apropiadas sino, sobre todo, altos niveles de socialización.
- **Competencias comportamentales:** tienen que ver con las actitudes y los valores deontológicos, de ética profesional, de respuesta a los objetivos de la empresa, de aceptación y autoestima.

VI.1.4. El método de identificación de competencias

Una vez más comprobamos que, aunque el concepto puede ser compartido por muchos autores, a la hora de concretarlo cada uno realiza su propia interpretación. Por lo tanto el problema se plantea a la hora de establecer un **método de identificación de competencias**.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica es preciso desarrollar el árbol de competencias y cualificaciones clave establecido por la legislación educativa, fundamentalmente las específicas de cada nivel educativo o profesional, empezando por las más simples y en forma de estratos ir adecuando la intervención pedagógica en forma de escalera.(IFES, 2000:16)

En un completo estudio sobre la identificación de competencias, **CONOCER, 1998**, (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) señala tres metodologías para la identificación de competencia:

- El análisis conductista
- El análisis constructivista
- El análisis funcional

El Análisis Conductista u Ocupacional, se centra en la identificación de las competencias laborales en relación con tareas y ocupaciones.

La ocupación es el elemento central, así cada una de ellas integra un conjunto de puestos de trabajo. Estas ocupaciones tienen unas tareas parecidas y requieren de similares aptitudes, habilidades y conocimientos. El objetivo es la identificación y análisis de comportamientos ocupacionales similares que son compatibles a diferentes ocupaciones.

Como instrumento para la identificación de competencias, es necesario el desarrollo de un **Catálogo de Competencias**, CONOCER nos sugiere el **C N O (Catálogo Nacional de Ocupaciones)** este es:

Un instrumento técnico con carácter indicativo que describe la estructura ocupacional con base en una selección de aquellos puestos de trabajo con tareas y características similares para conformar las ocupaciones más representativas. (CONOCER, 1998: 13).

Los pasos técnicos que hay que seguir son, la especificación de las tareas de una ocupación y de las habilidades, los conocimientos y demás condiciones que se requieren para ejecutar correctamente el trabajo.

Otro instrumento que se utiliza es la metodología de desarrollo del currículo, en este caso el programa **DACUM (Developing a Curriculum)**.

El **DACUM** se presenta como:

Una metodología de análisis ocupacional que permite determinar, de manera rápida y a un bajo costo, las tareas que deben realizar los trabajadores en un área ocupacional. El proceso de análisis de DACUM implica reunir a un pequeño grupo especializado en un campo o área ocupacional y someterlo a una intensa lluvia encabezada por un facilitador experimentado para que identifique las habilidades o competencias necesarias para desempeñarse en un campo. (CONOCER, 1998: 14).

Los resultados obtenidos, sirven para identificar y realizar los materiales necesarios para la enseñanza, asimismo se desarrolla el currículum.

El Análisis Constructivista se basa fundamentalmente, en el modelo de formación desarrollado por **Bertrand Schwartz**. Para este autor:

La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o teoría es más significativa para

el individuo si estas últimas cobran sentido a partir de las primeras, es decir si el abordaje de conocimientos “teóricos” se hace en función de las condiciones de trabajo que podemos identificar como situaciones originales. (CONOCER, 1998: 14).

En este caso se integran las necesidades del mercado de trabajo con los objetivos y capacidades de la persona. Con este análisis, a diferencia del anterior, no sólo se tienen en cuenta a las élites sino que se incluye en él, a las personas de menor nivel educativo.

La metodología utilizada procura la participación activa del trabajador en los procesos de enseñanza- aprendizaje, haciendo hincapié en la experiencia de cada individuo y entendiendo la formación como un proceso continuo y permanente, en la línea de educación para toda la vida.

Por último el **Análisis Funcional** se centra:

En la identificación, mediante el desglose o desagregación, y el ordenamiento lógico de las funciones productivas que se llevan a cabo en una empresa o en un conjunto representativo de ellas, según se trate de la búsqueda de elementos de competencia para la configuración de Normas de competencia laboral específicas para una determinada empresa o para un sistema de cobertura nacional. (CONOCER, 1998: 15)

La principal característica de esta metodología es la comparación. Se analiza y se compara las diferentes relaciones que existen entre

resultados y habilidades o entre conocimientos y aptitudes de los y trabajadores. Posteriormente, se recogen los datos más significativos.

Lo importante es identificar la capacidad de transferencia por lo que no interesa las situaciones laborales específicas. Se describen productos no procesos, lo que importa son los resultados no como se hacen las cosas.

Para ello:

Se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencia, siguiendo el principio de describir en cada nivel los productos. De este modo la competencia se identifica con la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad productiva; la forma más objetiva para determinar si esa persona es competente es tener la evidencia de que fue capaz de realizar el trabajo en forma segura y eficiente. La forma de evaluar estos resultados es a través de la Norma de Competencia Laboral. (CONOCER, 1998: 16).

Como suele pasar en la mayoría de los casos, la práctica nos lleva a comprobar que, lo que se realiza es una síntesis de modelos, recogiendo de cada uno de ellos lo que más conviene. Así lo demuestra en un reciente estudio la **OIT** sobre la implantación de la **norma ISO 9000** en relación con las competencias laborales. (**OIT, 2000**):

Revisando las prácticas de las empresas líderes en gestión de competencia laboral, se llega a la conclusión que éstas tienden a combinar los diferentes enfoques metodológicos, según la necesidad que se presente. Experiencias de empresas líderes en

Inglaterra, país donde institucionalmente más se ha avanzado en la aplicación de la metodología funcional, muestran esta hipótesis. Una encuesta en 1999 entre 196 empresas que aplican una gestión de competencia laboral y que ocupaban en conjunto a más de un millón de personas, reveló que el 63.6 % diseñaron un modelo mixto, donde una parte obedece a un modelo funcional (refiriéndose a las competencias técnicas, aplicadas al nivel operativo) y otra parte a un modelo conductista (generalmente competencias claves que reflejan la cultura de la organización y competencias aplicadas a los niveles de mando); de las empresas restantes, el 23.4 % aplicaban solamente competencias conductistas y el 13.0% solamente competencias técnicas.(Rankin, 2000).

En el País Vasco, por ejemplo, (**Mardones, 2000**) para la obtención de las **competencias claves**, realiza como primer paso la identificación y establecimiento de los niveles, extensión y características de la competencia profesional que debe ser alcanzada en los diversos campos ocupacionales de la actividad productiva.

Es decir, la obtención de los estándares de competencia y, tras su agrupación, la confección de las cualificaciones, organizadas y plasmadas en el Catálogo de Cualificaciones Profesionales para el País Vasco. (Mardones, 2000:3)

Como metodología aplicó el **análisis funcional**. El proceso llevado a cabo, fue el siguiente:

- Acudir a expertos técnicos del sector, obtener los estándares de competencia y formalizar las cualificaciones Profesionales.

- Someterlas a un contraste externo por las entidades y organizaciones significativas del sector.
- Enviarlas al Consejo Vasco de Formación Profesional para su informe.
- Como último paso, enviarlas al Gobierno Vasco para su aprobación. (Mardones, 2000:3)

VI. 2. EL MODELO DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS

Una vez analizados los dos conceptos claves de este modelo, como son los términos de **competencia y de cualificación** el paso siguiente que hay que realizar es el de establecer un **modelo de acreditación y certificación de estas cualificaciones y competencias**.

Se podrían señalar como las principales ventajas de este modelo, según **Anta (1998: 32)** las siguientes:

- Mejora la transparencia del mercado de trabajo;
- orienta a los empleadores sobre los requisitos exigibles en los diferentes puestos de trabajo;
- hace posible la capitalización individual de las experiencias formativas y laborales;
- mejora la empleabilidad de los grupos de riesgo;
- exige la innovación permanente de los dispositivos de análisis y detección de las nuevas competencias profesionales;
- y permite establecer un sistema de correspondencias entre la formación profesional y la experiencia laboral.

Una de las cuestiones más importantes de este modelo, es saber cuál es la competencia del trabajador, sin importar cómo la haya conseguido. Para ello es necesario establecer un mecanismo de reconocimiento y evaluación objetivo, de los aprendizajes adquiridos por la persona dentro o fuera de la empresa y dentro o fuera del sistema educativo.

Una vez conocida cuál es la competencia alcanzada por cada persona podremos idear un plan de formación para que estas, complementen su formación y así puedan lograr las certificaciones que estén dentro de sus posibilidades y capacidades.

Por tanto, ya sea para reconocer lo que las personas han conseguido con sus aprendizajes y experiencias de trabajo, o ya sea para confirmar que la preparación conseguida con los programas formativos alcanza el nivel de competencia que especifican las Cualificaciones Profesionales, es preciso definir y

poner en práctica un “Sistema de Reconocimiento y Evaluación de la Competencia” (SISREVAL).(**RUEDA, 2000: 1**)

En este sentido la **Comisión Europea** reafirma la importancia y validez de este modelo de valoración de las cualificaciones, desde una perspectiva de educación permanente y formación a lo largo de toda la vida, sin embargo no hay que olvidar que la base de una buena formación debe de estar siempre en una buena educación de base, apoyada en un buen sistema de enseñanza escolar.

Es preciso iniciar un proceso de valoración de cualificaciones, con independencia de las modalidades de adquisición, y de aumento de las potencialidades de cada uno, que responda más estrechamente a las necesidades de los individuos y de las empresas. Es necesario un enfoque más abierto y flexible: un enfoque que estimule también la formación a lo largo de toda la vida y la adquisición continua de competencias; (...) todo empieza en la escuela. Es allí donde tiene sus raíces la sociedad del conocimiento (...). la escuela debe adaptarse, pero sigue siendo el instrumento irremplazable del desarrollo personal y de la integración social de cada individuo”(Comisión Europea, 1995: 27).

La propia Comisión Europea en el **Memorándum del año 2000** sobre educación permanente volvía a remarcar la importancia de este modelo basado en la competencia haciendo especial hincapié en la necesidad de encontrar sistemas de calidad para la certificación del aprendizaje:

Es absolutamente vital desarrollar sistemas de calidad para la certificación del aprendizaje empírico previo, y promover su aplicación en contextos muy variados. Es preciso convencer a los empresarios y a los responsables de la admisión en los centros de educación y formación del valor de este tipo de certificación. Estos sistemas de

certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos períodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer y que pueden ofrecer a los empresarios. El proceso requiere la participación activa del candidato, lo que contribuye a reforzar su confianza en sí mismo y a potenciar su identidad. (Comisión Europea, 2000:17).

Normalmente cuando queremos evaluar a una persona lo que queremos saber es si esa persona ha alcanzado unos determinados objetivos, ya sean del programa, del curso, etc. En el **sistema basado en la competencia** el objetivo de la evaluación es otro. Se trata de comprobar que la persona (participe o no en un programa de formación) **puede realizar el trabajo**, según unos estándares de competencia obtenidos del análisis de los procesos productivos y de las necesidades del empleo. Es decir, se trata de saber si la persona tiene la suficiente competencia para realizar un trabajo, no es tan importante lo que se sabe sino lo que se hace.

La característica fundamental del proceso de evaluación de la competencia (frente a la evaluación tradicional de la formación) es que las personas conocen de antemano lo que se espera de ellas y lo que deben demostrar en la evaluación. Además esta evaluación se realiza frente a pautas externas obtenidas de las necesidades del trabajo y del empleo y no frente a criterios generados por el formador o por la organización de formación. (Arbizu, 2000: 17).

Estos **“estándares de competencia obtenidos del análisis de los procesos productivos y de las necesidades del empleo”**, o criterios de evaluación son establecidos por expertos en los diversos

campos ocupacionales, basándose en las necesidades del sistema productivo.

Todo esto nos lleva a concluir que una persona es competente para realizar un trabajo cuando ha alcanzado lo que **Rueda (2000)** llama la **evidencia de competencia**. Esta puede ser:(Rueda, 2000: 5)

- **La evidencia de realizaciones** puede ser generada mientras el candidato trabaja, o bien, a través de los productos o resultados de las actividades de trabajo. Ambas, el proceso de trabajo y sus resultados, pueden ser consideradas como evidencia directa. La evidencia de realizaciones puede ser obtenida, también, a través de formas indirectas tales como el testimonio de testigos o los registros en audio-vídeo de las actividades de los candidatos.
- **La evidencia de conocimiento** tiene que incluir, por lo general, el conocimiento de lo **qué** tiene que hacerse, el **cómo** habría que hacerlo, el **porqué** tendría que hacerse y lo que **habría que hacer** si las condiciones de trabajo cambiasen en el contexto del campo ocupacional.

Asimismo, una vez reconocida esta competencia será necesario acreditarla mediante una certificación. **Rueda (2000)** propone un **Instituto de Cualificaciones** y una **Agencia de Calidad y Evaluación** que realizarían la verificación externa del proceso.

En definitiva **Rueda (2000)**, resume las características de un **sistema de evaluación basado en la competencia** (Rueda, 2000:6):

- La evaluación se dirige a comprobar los resultados que la persona es capaz de obtener en las situaciones de trabajo, independientemente de cómo hayan sido logrados

- Los criterios de referencia frente a los que se juzga son los estándares de competencia que se necesitan en el trabajo y se establecen por las propias organizaciones de la producción.
- La evaluación es individualizada: cada persona debe producir sus propias demostraciones de competencia que se juzgan en términos objetivos frente a los estándares. En otras palabras, para establecer el resultado de la evaluación no se compara los resultados de la persona con los que obtienen los demás miembros del colectivo evaluado.
- Las personas pueden ver reconocida, oficialmente, la competencia que han logrado en sus aprendizajes anteriores.
- Todos los estándares y especificaciones de conocimiento de la especificación de evaluación deben ser evaluados. Las demostraciones de competencia de los candidatos deben proporcionar la cobertura adecuada a toda esta especificación.
- Se trata de un proceso continuo pensado para conseguir el desarrollo de la cualificación de la persona y que da lugar a posteriores evaluaciones.
- Los resultados de la evaluación se expresan sin gradación de la cualificación. Son solamente dos: “competente” o “todavía no puede afirmarse la competencia” del candidato.
- Todos los que participan en el proceso: candidatos, evaluadores, empresas, centros de formación etc., conocen de antemano los criterios de evaluación y las metas que hay que alcanzar. De esta forma, todos los usuarios del sistema saben a que atenerse y, en particular, las personas podrán trazar su propio recorrido de aprendizaje y formación para afrontar con éxito el proceso de evaluación. (RUEDA, 2000:6)

Para **Anta (1998)** la **acreditación y certificación de cualificaciones profesionales** no debe ser un punto de partida sino un punto de llegada de cualquier sistema de formación profesional. Para este

autor las cualificaciones profesionales trascienden del propio sistema, dado que algunas se obtienen mediante la experiencia profesional, por lo tanto esta certificación de las cualificaciones profesionales no debe ser sólo un objetivo de las políticas nacionales de formación profesional, sino también un objetivo de las políticas nacionales de empleo.

Desde la perspectiva de las políticas de formación, disponer de un sistema de acreditaciones / certificaciones de las cualificaciones profesionales contribuye al establecimiento de un sistema integrado de formación profesional (en el que coexistan ordenada y eficazmente la formación profesional escolar, en algunos países denominada educación técnica, la formación permanente o continua de los trabajadores empleados y la formación de los demandantes de empleo), permite contar con un referente dinámico de los desarrollos curriculares o contenidos formativos de los diferentes subsistemas citados anteriormente, facilita a los individuos el conocimiento de las metas a las que conducen los diferentes itinerarios formativos y/o laborales que pueden recorrer en su proceso y promoción personal, y ayuda a clarificar los objetivos últimos a los que debe servir cualquier sistema de educación técnica y formación profesional: la adquisición de competencias profesionales o laborales. (Anta, 1998: 31).

Gregorio Anta (1998) cree conveniente establecer una serie de consideraciones a la hora de abordar el tema de la validación de competencias.

En primer lugar, el autor piensa que la validación de competencias debe de ser uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta, si realmente queremos realizar una reforma con detenimiento

de los actuales sistemas de formación profesional, ahora bien para ello tenemos que considerar cuestiones como

- Qué es lo que debe acreditarse o certificarse: formación / aprendizajes y/o competencias profesionales
- Quiénes deben acreditar las cualificaciones profesionales: instituciones formativas y/o agentes laborales
- Dónde deben realizarse dichas acreditaciones: escenarios escolares o escenarios laborales
- Procedimientos y criterios de evaluación a emplearse
- Cómo conseguir el reconocimiento del mercado laboral de las acreditaciones de las competencias laborales **(Anta, 1998: 112).**

En segundo lugar, (Anta, 1998) considera que dependiendo del procedimiento de validación y certificación que se adopte, ya sea el tradicionalmente académico, o bien un sistema de acreditación de cualificaciones basado en la competencia laboral, se afrontarán de una manera u otra aspectos didácticos y organizativos, tales como la renovación de los diseños curriculares, la formación permanente y la mejora de la calidad docente, la dotación de equipamientos y su actualización, la credibilidad social de la formación profesional y su reconocimiento por el mercado laboral.

En tercer lugar, un sistema de acreditación de las cualificaciones basado en la competencia laboral debe tener en cuenta la relación entre formación y cualificación, el objetivo es la adquisición de competencias, utilizando para ello, todos los medios y sistemas formativos a su alcance.

La formación debe estar subordinada a la cualificación. Este sistema debería caracterizarse por:

- Replantear la elaboración de los diseños curriculares al considerar las competencias laborales como el objeto de acreditación
- Replantear la formación y actualización de conocimientos, no sólo didácticos sino también tecnológicos así como de nuevos criterios de evaluación a los docentes
- Abrir la posibilidad de que otros instrumentos formativos (formación gestionada por administraciones no educativas, formación en empresas, experiencia laboral, etc.) tengan legitimidad para que sus beneficiarios puedan aspirar a la acreditación de sus logros formativos y profesionales
- Fomentar la participación en el diseño de dicho sistema (y la colaboración en su gestión) de los agentes sociales (Anta, 1998: 118-119).

Por último, el autor cree imprescindible, si se quiere elaborar un sistema de acreditación de las cualificaciones por competencias, contar con el consenso y la concertación. Para ello la participación de los agentes sociales sería necesaria, no sólo en la identificación de competencias, sino también y especialmente, en su acreditación:

En efecto, la definición y la elaboración de un sistema de acreditación de las cualificaciones por competencias solamente puede construirse a partir del consenso y la concertación. (Anta, 1998: 125).

Olivier Bertrand (1998), destaca el importante papel que juega la **certificación** desde diferentes puntos de vista:

- a) Desde el punto de vista de la formación profesional, la certificación puede garantizar la calidad de la formación y regular el acceso al siguiente nivel de formación.
- b) Para las personas, la certificación puede garantizar su inversión en formación, sus oportunidades para más formación y para encontrar un trabajo, así como un elemento para la mejora del status y promoción social.
- c) Para las empresas, la certificación supone un medio de evaluar la habilidad y la competencia de las personas que tratan de emplear. Esta actitud hacia la certificación depende no sólo del tipo de ocupación sino también del tipo de mercado de trabajo.
- d) Para la sociedad, la certificación puede contribuir a la igualdad de oportunidades de formación entre agentes sociales y entre regiones; por otro lado, la evaluación y la certificación puede ser un elemento general que contribuya a elevar el nivel de cualificación de la fuerza de trabajo y la competencia de la economía. Pero, además, un sistema nacional de certificación puede facilitar la movilidad de los trabajadores, cuyas cualificaciones sean reconocidas independientemente de donde hayan sido adquiridas.

Para **Mertens 1998**, las principales características de un programa de capacitación por competencias son las que siguen (adaptación con base en Harris, *et. al.*, 1991) citado en Mertens 1998: 83:

1. Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.

2. Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
3. La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
4. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
5. El progreso de los alumnos en el programa es a un ritmo que ellos determinan y según las competencias demostradas.
6. La instrucción es individualizada al máximo posible.
7. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
8. El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
9. El ritmo de avance de la instrucción es individual y no de tiempo.
10. La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
11. Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluye una variedad de medios de comunicación, son flexibles en cuanto a materias obligadas y las opcionales.
12. El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar continuamente el programa.
13. Evitar la instrucción frecuente en grupos grandes.
14. La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
15. Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
16. Participación de los trabajadores-sindicato en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

Mardones (2000) entiende el **Sistema de Cualificaciones** como:

Conjunto ordenado y coherente de dispositivos, normas y procedimientos que establece y regula la identificación, adquisición, reconocimiento, certificación y registro de la competencia profesional requerida en la producción y en el empleo.(Mardones, 2000:2)

Esta definición se completa si se analizan las **finalidades** que se quieren lograr con este Sistema:

- Promover la mejora de la competitividad de la economía y de las empresas.
- Proporcionar a las personas una mayor motivación para el desarrollo de su competencia profesional y para la formación a lo largo de su vida mediante la mejora del acceso a una cualificación profesional.
- Mejorar la transparencia del mercado de trabajo mediante la codificación de la competencia que requieren los procesos productivos y el efectivo acceso a las diferentes certificaciones del sistema.
- Mejorar la calidad de la formación profesional, en todas sus modalidades.
- Orientar la evolución profesional de las personas indicando itinerarios que muestren las vías de progreso más asequibles en la estructura de cualificaciones. (Mardones, 2000:2)

VI. 3. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE CUALIFICACIONES Y COMPETENCIAS.

A pesar de que, en líneas generales, la forma de abordar los sistemas de cualificaciones y certificaciones es bastante similar en todo el mundo, existen diferentes maneras, dependiendo de la situación política y social de cada país, de enfocar este tema.

Si analizamos el modelo de validación y certificación de competencias, desde diferentes perspectivas y contextos, una de las características principales que podemos encontrar es la adaptabilidad y flexibilidad del modelo. Es importante que este, sea útil en contextos tan diferentes como son los países iberoamericanos, europeos, anglosajones, etc. La importancia de contar con un modelo similar en la mayoría de los países, en un mundo cada vez más interrelacionado y global, conlleva, sin duda, múltiples beneficios como pueden ser por ejemplo, la libre circulación de trabajadores, la facilidad para poder certificar diferentes procesos formativos, etc.

Desde la **Unión Europea**, se es consciente del crucial momento en el que nos encontramos, en un mundo cada vez más competitivo la formación se vislumbra como la herramienta fundamental para hacer frente a las innumerables dificultades con las que nos encontramos. En el **Memorándum sobre educación permanente del año 2000**, se animaba a todos los miembros a trabajar sobre el modelo de cualificaciones y certificaciones como factor decisivo para poder mantener la competitividad y la necesaria cualificación de los trabajadores, en un entorno laboral cada vez más exigente.

En la economía del conocimiento, el desarrollo y el pleno aprovechamiento de los recursos humanos constituyen un factor decisivo para mantener la competitividad. En este contexto, los títulos, certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa. La creciente demanda de mano de obra cualificada por parte de los empresarios y la competición cada vez más fuerte para lograr y mantener un empleo está llevando a una **demanda de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca**. En toda la Unión

Europea, la preocupación por modernizar los sistemas y las prácticas nacionales de certificación para que se ajusten a nuevas condiciones económicas y sociales se ha convertido en un tema estratégico y profesional de primera magnitud. (Comisión Europea, 2000:16).

En el contexto de la Unión Europea, en general, se puede decir que los trabajos actuales que se están realizando en acreditación y certificación de cualificaciones y competencias, se pueden agrupar en tres modelos, curiosamente estos corresponden a su vez a tres modelos diferentes de formación profesional (**Bertrand, 1998**) citado en (Monclús, 2000: 823-839):

- 1) **Europa del Norte.** Su cultura tradicional se basa en el consenso y los agentes sociales (sindicatos y empresas) juegan un papel esencial en la regulación de la formación profesional, que se desarrolla principalmente a través de las empresas (sobre todo el caso alemán con el sistema dual), pero que se esfuerza por integrar la formación práctica con una formación general basada, principalmente, en competencias-clave.
- 2) **Francia,** en donde la cultura tradicional asigna al Estado la responsabilidad de la regulación del sistema, y la formación se imparte principalmente en las escuelas profesionales. También puede situarse a Portugal dentro de este ámbito de actuación.
- 3) **El modelo anglosajón,** en el cual se tiende a asignar a las fuerzas del mercado de trabajo el papel de regulador. La enseñanza se orienta especialmente a la formación general, y la formación profesional queda fundamentalmente a la iniciativa individual de las empresas.

Analicemos, más detenidamente algunas experiencias.

VI.3.1. El Modelo Español

Si hacemos referencia al desarrollo del modelo, en el caso de España, tenemos que hablar del **Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, (SNCP)** este sistema parte de la necesidad de integrar, coordinar y mejorar la imagen y la calidad de los tres subsistemas de formación que se estaban dando dentro de España. Hay que decir que este Sistema, a pesar de que se encuentra en las últimas fases de su desarrollo, a principios del 2001, todavía no se ha implantado.

A través del Sistema Nacional de Cualificaciones se pretende hacer posible la formación a lo largo de toda la vida, a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional (Formación Profesional Reglada o inicial, Ocupacional y Continua). Y esto con estándares europeos de calidad. El Programa Nacional establece que la Formación Profesional, en todas sus modalidades, debe tener un referente común de competencias que oriente las acciones formativas hacia las necesidades de cualificación que requieren los procesos productivos y el mercado de trabajo (Sánchez Fierro, 1999:3).

Para ello el **SNCP** propone (**Arbizu, 2000: 7**):

1. Desarrollar la **integración de las cualificaciones profesionales**: La formación profesional debe tener un referente común de competencias que oriente las acciones formativas de los tres subsistemas, hacia las necesidades de cualificación que requieran los procesos productivos, con una visión europea y de evolución a medio plazo del mercado de trabajo.

2. Promover la **integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales**: el Sistema habrá de ser capaz de evaluar y reconocer las diversas formas por las que las personas adquieren competencia y progresan en su cualificación profesional, incluidas las vías de carácter no formal.
3. Conseguir **la integración de la oferta formativa** de la formación profesional: partiendo del análisis de las necesidades de cualificación de las personas, el Sistema debe ofrecer una respuesta formativa integrada y adaptada a las necesidades de los diversos colectivos mediante el complemento de formación de base. Esta dimensión se concreta en dos elementos clave del sistema:
 - a) Un Catálogo Integrado Modular de formación asociado al Sistema de Cualificaciones.
 - b) Una red de centros formativos que oferten este Catálogo, organizado en paquetes modulares apropiados a las necesidades de la población activa, tanto ocupada como desocupada, y a la población escolar.

Se concibe el **Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales** como :

El conjunto articulado de elementos que establecen la identificación y adquisición, reconocimiento, evaluación y registro de la competencia requerida de las personas para alcanzar los objetivos de la producción y el empleo. La articulación del Sistema

se realiza mediante Instituciones, normas y procedimientos.
(Arbizu, 2000:13)

Tiene como requisitos (Arbizu, 2000: 14):

- a) Debe ajustarse a los requerimientos de competencia de los procesos de producción de bienes y servicios, por tanto debe aplicarse para su deducción una metodología de análisis funcional u otra de rigor equivalente.
- b) Debe tener valor y significado en el empleo y, por tanto, facilitar la relación con las clasificaciones profesionales y con la realidad del mercado de trabajo.
- c) Debe responder a un modelo de competencia ocupacional, estableciendo una amplia concepción de la competencia que identifique la naturaleza de conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores que deben ser especificados en la cualificación.

En esta concepción residen las propiedades de transferibilidad y de adaptación a las posibles situaciones de trabajo y a los cambios tecnológicos y organizativos de los contextos de producción.

- d) Debe incluir una especificación de evaluación de la competencia de las personas, que objetive el acceso a las cualificaciones profesionales.

Uno de los puntos de partida del **SNCP** es el establecimiento de un **Catálogo de Cualificaciones Profesionales**, imprescindible para poder desarrollar la integración de las cualificaciones, este se define como:

Es el conjunto de cualificaciones profesionales ordenadas para su gestión, comprensión y adquisición que constituye la especificación oficial de la competencia necesaria en las

ocupaciones y actividades de trabajo más significativas de la economía del Estado. (Arbizu, 2000: 15)

La finalidad de este **Catálogo de Cualificaciones profesionales (Arbizu, 2000)**, es la ser el referente común de especificación de competencia para las acciones formativas de los diferentes subsistemas de formación profesional y para los procedimientos de evaluación y certificación. En el Catálogo tienen que aparecer todas las cualificaciones profesionales existentes en todo el Estado, con carácter oficial y validez para todo el territorio, el objetivo es favorecer la unidad del mercado laboral y la libre circulación de los trabajadores.

Cada Cualificación Profesional del Catálogo deberá estar identificada por una denominación y un código relacionado con el área de competencia o familia profesional a la que pertenece y el nivel de cualificación al que corresponde.

El diseño de las Cualificaciones del SNCP consta de las siguientes fases: (Arbizu, 2000: 16):

- **Fase preparatoria**, se utilizarán los datos del Observatorio Profesional y los del sistema productivo ya definidos en los actuales Títulos Profesionales y Certificados de Profesionalidad.
- **Fase de identificación del conocimiento y capacidades** que deben incluirse en la especificación de la competencia.
- **Fase de definición de los estándares de competencia**, mediante el análisis de los procesos productivos, realizado por un conjunto de expertos de la producción, bajo la dirección metodológica del Instituto de las Cualificaciones

(nacional y/o autonómico) y con la debida participación de los agentes sociales.

- **Fase de identificación del conocimiento y capacidades** que deben incluirse en la especificación de la competencia.
- **Fase de ordenación** se realizará una vez obtenido los estándares de competencia procediéndose a su agregación para la obtención de la cualificación profesional.
- **Fase de contraste, validación y aprobación de las cualificaciones profesionales** en las que intervengan las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales del sector correspondiente. La validación debe ser realizada por las Administraciones, previo informe del Consejo General de Formación Profesional, para ser finalmente aprobada por el Gobierno.
- **Fase de revisión de las cualificaciones**, estará condicionada por la observación de los cambios fruto de los avances acaecidos en los procesos de producción de bienes y servicios y en la organización de las empresas y su vigencia.

Una vez que se ha realizado el **Catálogo de Cualificaciones Profesionales**, se procede a diseñar un **Sistema de Reconocimiento, Evaluación y Certificación de la Competencia**. Este se define como:

Un conjunto coherente de dispositivos, normas, procedimientos y registros, que establece y permite, con validez y fiabilidad, reconocer, evaluar, certificar y acreditar la competencia de las personas, vinculada al Catálogo de Cualificaciones Profesionales. Responde al objetivo de promover la integración de las diversas formas de adquisición de la competencia profesional. (Arbizu, 2000: 16).

El **SNCP** expedirá unas acreditaciones oficiales, acreditándose, certificándose y registrándose la competencia obtenida por las personas en todo el territorio del Estado. Para conseguir estas acreditaciones se podrán acumular créditos de competencia independientemente de su origen. Estos créditos podrán proceder de acciones de formación profesional o bien mediante el reconocimiento de la competencia lograda a lo largo de la vida laboral (incluido el aprendizaje no formal).

Esta etapa se realiza en dos fases:

- **Fase de certificación:** El Centro homologado certificará, o asegurará, que la persona que ha sido evaluada tiene la competencia profesional de que se trate. Dicha competencia podrá ser capitalizada de cara a completar una cualificación y para realizar estudios de formación profesional. Se tiene previsto que exista un Registro individual de la competencia, a modo de cartilla o tarjeta profesional, donde se reflejen de manera pormenorizada competencias o cualificaciones demostradas.
- **Fase de registro general de las cualificaciones:** el sistema se completa con un registro nominal de los poseedores de certificaciones de competencia, para garantizar la transparencia del mercado laboral y la libre circulación de los trabajadores. Asimismo, este registro será un instrumento valioso tanto para la gestión de recursos humanos como para la planificación de la política de cualificación y formación profesional. (Arbizu, 2000: 17).

Otros dos elementos importantes en el SNCP, diseñado por España son el **Catálogo Integrado Modular y la Red de Centros formativos que lo ofertan.**

El Catálogo Integrado Modular, de formación asociada al Catálogo de Cualificaciones Profesionales es:

El conjunto de contenidos formativos básicos y específicos, teóricos y prácticos que son necesarios para que las personas alcancen la competencia especificada en las cualificaciones profesionales, a partir de un cierto nivel de preparación inicial. (Arbizu, 2000: 18).

El Catálogo contiene la respuesta formativa a la competencia profesional que requiere:

- **Capacidades generales** (de comunicación, resolución de problemas, aprendizaje continuo...);
- **capacidades técnicas** (específicas de campos ocupacionales para ejercer actividades concretas);
- **de desarrollo personal** (motivación, autoestima, confianza y disposición al cambio);
- **y capacidades de trabajo en equipo.**

La Red de centros formativos estará constituida por:

Aquellos centros públicos y privados, u otras organizaciones que oferten la formación de cualquiera de los tres subsistemas, asociada al Catálogo Integrado Modular. Deberán contar con un método de aseguramiento de la calidad que de fiabilidad a la consecución de la competencia especificada en la Cualificación Profesional. (Arbizu, 2000: 18).

La calidad de la formación profesional según el Objetivo Cuarto del Programa Nacional de Formación Profesional vendrá dada, por las siguientes condiciones (Arbizu, 2000: 19):

- Correspondencia de la formación de los subsistemas con el CIM.
- Actualización permanente de los programas de formación y suficiente cualificación de los profesores y formadores
- Calidad de los métodos y formas de enseñanza y aprendizaje.
- Calidad y mejora continua de la gestión del centro de formación, a cuyo fin el centro debe contar con dispositivos de verificación interna del proceso formativo, y adoptar un modelo de gestión basado en la calidad total.
- Adecuada dotación de instalaciones, medios y equipamientos docentes del centro.
- Comunicación e intercambio de experiencias con Institutos de Cualificaciones de las Comunidades Autónomas, Centros de formación de excelencia y Centros de Innovación y Desarrollo de la formación profesional

VI.3.2. El Sistema de Evaluación y Certificación en Alemania:

El sistema dual de formación profesional en Alemania está caracterizado por (Bertrand, 1998, citado en IFES, 2000:68):

- Aprendizaje que concierne, principalmente, a un grupo mayoritario de personas jóvenes. La mayor parte de la formación es impartida por las empresas que determinan el número de aprendices que va a ser formados, mientras que el componente formativo que proporcionan las escuelas es limitado y menos importante.
- Los objetivos, contenidos y organización de la formación, así como sus procedimientos de evaluación están determinados por el consenso entre los diferentes agentes sociales implicados, los "länders" y las autoridades federales.
- El aprendizaje tradicionalmente prepara para ocupaciones específicas, especialmente, aunque no de manera exclusiva, para los trabajadores industriales cualificados.
- Al finalizar el período de formación, se otorga un certificado de la escuela, la empresa y las Cámaras de Comercio. Este último es el considerado de mayor importancia puesto que posee un considerable valor social y un alto grado de reconocimiento en el mercado de trabajo. El diploma se entrega al finalizar los estudios y tras realizar una prueba de carácter nacional ante un jurado mixto que tiene como objetivo verificar los conocimientos y las aptitudes. Estos diplomas se tienen en cuenta generalmente en las clasificaciones profesionales adoptadas por los convenios colectivos que determinan, principalmente, las remuneraciones.
- Por último, hay que añadir que este sistema está evolucionado en un sentido más amplio con el fin de poder preparar al aprendiz hacia una mayor polivalencia. Por ello, se hace especial hincapié en las competencias consideradas transversales (como las referidas a la capacidad de relacionarse, el espíritu crítico, etc.).

El Instituto Federal de la Formación Profesional alemana (BIBB) ha elaborado, recientemente, un sistema de "detección precoz" de la evolución de las cualificaciones, con el fin de analizar las futuras demandas que el mundo del trabajo tendrá (IN CEDEFOP, 1999: 6).

En una serie de estudios preliminares, el Instituto alemán ha encuestado a empresas, analizado ofertas de empleo, de formación continua, sin olvidar las ofertas de cualificación por parte de las escuelas profesionales, tanto técnicas como superiores, etc. con el fin de detectar y tener una visión global de los cambios que actualmente se están produciendo en este sector y de estar en condiciones de poder avanzar hipótesis sobre las demandas futuras.

Por otro lado, y con motivo de la presentación del Informe Anual sobre Formación Profesional para 1991, el **BIBB** señala un aumento de la demanda de formación, lo que conllevará realizar reformas con el fin de asegurar a medio plazo una oferta suficiente de plazas de formación en empresas, y en el servicio público.

El comité principal cuatripartito del **BIBB** compuesto por representantes de la patronal, de los trabajadores, del gobierno federal y de los länders, ha señalado que el problema de la adquisición de cualificaciones profesionales no podrá ser resuelto simplemente mediante el sistema dual, sino que habrá de ser apoyado con acciones e iniciativas suplementarias (Ibíd.).

VI.3.3. El Sistema Anglosajón

Inglaterra inició en la década de los 80 un nuevo modelo de evaluación de las cualificaciones profesionales que ha servido como base

para el desarrollo sucesivo de modelos similares en otros países de habla inglesa.

Anteriormente a esa fecha se puede decir que no existía un sistema nacional de formación ni de certificación. Los certificados profesionales eran expedidos por una amplia variedad de entidades, lo que hacía necesario una clarificación y transparencia. El nivel de cualificación de la fuerza de trabajo era comparativamente bajo y la formación que se impartía era criticada por no corresponderse con la realidad y necesidades del empleo.

Por ello, se creó el **Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (NVQ)** con el fin de (Bertrand, 1998), citado en IFES, 2000:69:

- proporcionar mayor transparencia y simplicidad
- promover un mejor ajuste de los programas de formación a las necesidades del mercado de trabajo
- dotar de métodos de evaluación más flexibles y accesibles a un mayor número de personas
- facilitar un aumento del nivel de cualificación de la fuerza de trabajo, especialmente entre los trabajadores adultos.

Lo más importante para este modelo es la salida profesional de la formación "output", en lugar de los "inputs", o tipo y duración de la formación, los módulos formativos, los profesores, etc.

El sistema utilizado fue el de designar a especialistas en los diferentes sectores de actividad profesional, estos, definieron habilidades comunes y criterios de actuación que deberían ser adquiridos para los diferentes tipos de trabajo. Estas habilidades fueron traducidas en

Unidades de Competencia, y finalmente fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Las instituciones de formación establecen los contenidos que consideran adecuados para la adquisición del nivel de competencias requerido.

La estructura del sistema es modular, y las personas son libres de organizar su formación al ritmo que deseen. Los criterios están muy detallados pero no existen referencias al nivel de conocimiento de la persona, es decir, que sólo tienen que demostrar su capacidad para ejecutar unas tareas o un conjunto de tareas. No existe prueba escrita.

El NVQ no se ocupa de las clasificaciones profesionales ni de los niveles salariales, puesto que el mercado de trabajo inglés está ampliamente desregulado.

Por último, se creó el **Sistema Nacional General de Cualificaciones Profesionales (GNVQ)**.

Las competencias se refieren a conocimientos técnicos básicos y a tipos de comportamientos necesarios en el mundo laboral, siendo comunes a varias áreas ocupacionales y estas son identificadas como habilidades clave ("core skills").

El sistema NVQ tiene desarrolladas las competencias y cualificaciones que reflejan las habilidades, conocimientos y comprensión que un individuo posee en relación a un área específica de trabajo (**QVA, 2000**).

En este proceso se encuentran implicadas diferentes instancias con el fin de desarrollar, emitir, acreditar y preservar la calidad del sistema. En concreto, son tres tipos de instituciones:

- Instituciones de establecimientos de los estándares: desarrollo de las habilidades y competencias clave, estrategias de evaluación y estructuras de cualificaciones profesionales.
- Instituciones de Acreditación: Diseñan la evaluación y aseguran los sistemas de calidad, así como presentan las solicitudes para certificación y cualificación antes de su aprobación por el QVA (Qualifications and Curriculum Authority). Además, estas instancias aprueban los centros que pueden ofertar el modelo.
- Centros de Evaluación, son las organizaciones que reúnen las condiciones y criterios para la evaluación.

El objetivo principal del **sistema NVQ** es crear una clasificación coherente para las cualificaciones y facilitar la transferencia y progresión en sus diferentes áreas.

El sistema se basa en las competencias-clave establecidas en el ámbito nacional, y trabaja conjuntamente con otras organizaciones con el fin de coordinar el desarrollo y la especificación de dichas competencias. Las cualificaciones vienen determinadas en unidades de competencias y su número y extensión varían según las áreas. Se adquiere una unidad de competencia cuando un candidato es evaluado como competente en la aplicación de todas las habilidades y conocimientos específicos de una tarea determinada (QVA, 2000).

Las áreas de competencia del NVQ son el resultado de un análisis de las ocupaciones y suponen una estructura organizada inicial para un sistema de cualificaciones basado en competencias.

Está estructurado en 4 niveles de competencias (**QVA, 2000**):

- **Nivel 1:** Competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos y habilidades en la ejecución de una amplia variedad de actividades, la mayoría de las cuales se pueden clasificar como rutinarias o predecibles.
- **Nivel 2:** Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en un significativo grupo de actividades variadas, ejecutadas en una diversidad de contextos. Algunas de estas actividades están consideradas como complejas y no rutinarias, y se requiere cierto grado de responsabilidad individual y autonomía. Se requiere la capacidad de colaboración con otros e incluso el trabajo en equipo.
- **Nivel 3:** Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en una amplia variedad de actividades ejecutadas en una diversidad de contextos, la mayoría de las cuales son complejas y no rutinarias. Se requiere una considerable responsabilidad y autonomía, así como control y guía sobre otros.
- **Nivel 4:** Competencias relativas a la aplicación de conocimientos y habilidades en una amplia gama de actividades profesionales o técnicas ejecutadas en contextos variados y con un grado sustancial de responsabilidad y autonomía personal. Se requiere responsabilidad sobre el trabajo de otros y la distribución de recursos.
- **Nivel 5:** Competencias relativas a la aplicación de habilidades así como a principios fundamentales significativos en una variedad de contextos impredecibles. Se requiere capacidad de autonomía personal, responsabilidad sobre el trabajo de otros, y capacidad

para la distribución de recursos, así como capacidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación (QVA, 2000).

VI.3.4. El Sistema Francés

En Francia nos encontramos con la siguiente estructura de **cualificaciones profesionales**:

El sistema de cualificaciones francés consta de tres componentes que difieren en importancia: el diploma que certifica una formación inicial, los títulos homologados y los certificados paritarios de las ramas profesionales. Puede decirse esquemáticamente y basándose en los colectivos implicados que los diplomas conciernen sobre todo a la formación profesional inicial y que los demás certificados están dirigidos en su mayor parte a los adultos. Aunque esta regla tiene sus excepciones, ya que los diplomas pueden prepararse en la formación continua y obtenerse en parte mediante la validación de los conocimientos y experiencias adquiridos. (Kirsch, 2000:1)

Los distintos certificados profesionales, mencionados anteriormente tienen como característica común, su correspondencia entre los niveles de formación y las categorías profesionales establecidas en una nomenclatura interministerial. Constituyen un punto de referencia para las formaciones y para los empleos.

La definición de los niveles es la siguiente: (Kirsch, 2000:4)

- **Niveles I y II (que corresponden a los niveles 5 y 6 europeos):** personal que desempeña un trabajo que normalmente exige una formación de un nivel igual o superior a la licenciatura o las escuelas de ingenieros, es decir un mínimo de tres años de estudios después del bachillerato;
- **Nivel III (nivel 4 europeo):** personal que desempeña un trabajo que normalmente exige una formación equivalente a dos años de estudios después del bachillerato. Los dos

diplomas más conocidos son el Certificado de Técnico superior (BTS) y el Diploma Universitario de tecnología DUT);

- **Nivel IV (nivel 3 europeo):** personal que desempeña trabajos de contraamaestre o que posee una cualificación del nivel de bachillerato o un diploma equivalente;
- **Nivel V (nivel 2 europeo):** personal que ocupa empleos que suelen exigir una formación equivalente al Certificado de formación profesional (BEP) o al Certificado de capacitación profesional (CAP). Este nivel es el de los obreros y empleados cualificados;
- **Nivel VI (nivel 1 europeo):** personal que desempeña un trabajo que no exige otra cualificación que el haber terminado la enseñanza obligatoria, es decir no exigen ninguna formación profesional.

Desde 1997 se viene experimentado con **los Certificados de Competencia Profesional (CCP)**. Su objetivo es:

Facilitar el reconocimiento de las competencias de los solicitantes de empleo, pero también de los asalariados que lo soliciten o de los jóvenes que están formándose. Se requiere una experiencia profesional de un año en la actividad en cuestión. Los referenciales de evaluación son elaborados a partir del registro de profesiones y empleos (ROME) de la Agencia nacional de empleo y de unos referenciales de actividades y competencias de los títulos concedidos por el Ministerio de Empleo, a los cuales los CCP pueden permitir el acceso mediante convalidación. La evaluación reproduce lo más fielmente posible la situación de trabajo habitual, y el rendimiento es evaluado por profesionales. (Kirsch, 2000:10)

La formación profesional francesa está basada principalmente en los siguientes principios **(Bertrand, 1998)**:

- La formación profesional se estructura en torno a la escuela, incluyendo un amplio componente de educación general.
- El estado tiene el monopolio en cuanto a la definición y entrega de los diplomas.
- Las organizaciones patronales y sindicales son consultadas en relación a los objetivos de formación y los representantes empresariales participan como miembros del jurado de la prueba.
- La orientación general y la estructura del sistema, así como el contenido de los programas y su regulación, están en manos de las instancias públicas.
- El reconocimiento de los diplomas en el mercado de trabajo no es automático. Los empresarios se reservan una libertad de apreciación y suelen criticar el excesivo carácter teórico de la formación impartida en la escuela.

Sin embargo, este panorama ha comenzado a evolucionar recientemente con un número de elementos novedosos tales como:

- Se ha dado un nuevo ímpetu al aprendizaje y al desarrollo de la formación en alternancia con algún tipo de experiencia laboral.
- Los objetivos de formación, que generalmente estaban determinados en torno a conocimientos y saber-hacer, están siendo reelaborados según el tipo de competencia requerida y la habilidad para realizar un trabajo, aunque identificadas en sentido más amplio.
- Se está introduciendo un sistema de evaluación sobre la base de estructuras modulares y con carácter continuo.
- Creciente preocupación y atención a la evaluación y certificación de las cualificaciones de los adultos que ha llevado al

establecimiento de unidades de evaluación con el fin de evaluar sus competencias y de promocionar su valor en el mercado de trabajo. Además, están estructuradas de tal forma que se permite obtener la homologación con un diploma de formación reglada con el fin de posibilitar el acceso a estudios superiores.

- Las patronales, de acuerdo con los sindicatos, están habilitados para definir los certificados de cualificación y para expedir dichos certificados que deberán estar reconocidos en el mercado de trabajo. Ello supone una ruptura en el esquema clásico de monopolio estatal.
- El sistema está cada vez más preocupado en reconocer la cualificación de los adultos teniendo en cuenta su experiencia profesional y no solamente a partir de los conocimientos adquiridos referidos a programas de educación formal (Ibíd.).

El Ministerio de Educación Nacional, de la Investigación y la Tecnología y el de Agricultura y Pesca es el encargado de validar la experiencia profesional, en función de normas previamente establecidas.

El procedimiento se denomina "**validación de las adquisiciones profesionales**" (**VAP**), establecido por la Ley de 20 de julio de 1992, este:

Permite a toda persona que haya ejercido una actividad profesional durante cinco años aportar la experiencia adquirida para quedar dispensada de una parte de los contenidos de que consta un determinado título. Los dispensados quedan establecidos bien por medio de pruebas generales o profesionales, pero no pueden cubrir la totalidad de un diploma: un examen al menos debe ser realizado siguiendo el modelo tradicional. El propio candidato describe en un dossier las

actividades profesionales correspondientes al diploma que desea obtener por esta vía, no limitándose a una descripción formal. En la constitución de dicho dossier es ayudado, y posteriormente se trasladará el mismo a un jurado de validación quien decide la concesión o no de las convalidaciones solicitadas, habitualmente después de una entrevista con el propio candidato. (IFES, 2000: 72)

Además del sistema público, otras instituciones realizan otras metodologías de evaluación de competencias. Las Cámaras de Comercio e Industria, por ejemplo desarrollan dos tipos de métodos:

- el "**certificado de competencias de empresa**", basado en la evaluación de itinerarios de competencias elaboradas por el candidato.
- la libre circulación de trabajadores liderada por la Comisión Europea se asocia a la puesta en práctica de sistemas informáticos de acreditación de competencias. . (IFES, 2000: 72)

Este modelo de evaluación de la formación y los conocimientos presenta determinadas singularidades (**Kirsch y Savoyant, 1999: 1-4**). A diferencia de los conocimientos recibidos en el curso de una formación reglada, los adquiridos de manera informal, como consecuencia de la experiencia, no se construyen en función de un programa o de una progresión pedagógica. El candidato que se somete a una evaluación de su experiencia debe bucear en sí mismo para reactivar lo que de su bagaje personal corresponde al título que desea obtener. Deberá realizar reorganizaciones intelectuales muy importantes. Es más, si se quiere garantizar el acceso a este sistema a públicos heterogéneos a los que dotarles de certificaciones idénticas, es necesario que se pongan en práctica situaciones de evaluación que tengan en cuenta dichas

diferencias garantizando a la vez que los candidatos poseen un nivel equivalente. Dicha evaluación debe variar según lo que se pretenda evaluar. Y en todo caso la instancia encargada de certificar debe garantizar que la evaluación es fiable, válida y que lo que se evalúa es a la vez generalizable y reproducible en situaciones semejantes (Pacteau, 1998: 307-312).

En la medida en que se trata de verificar un saber-hacer muy específico, el candidato es generalmente sometido a una prueba práctica donde se le permite demostrar su técnica o su habilidad. Estamos en este caso ante una situación parecida a la del "modelo profesional" que, en mecánica por ejemplo, consiste en realizar una pieza con características precisas dentro de márgenes de tolerancia previamente determinados. El resultado de la evaluación se establece en función de la calidad del objeto realizado y del respeto a las especificaciones técnicas (Hadji, 1998: 275-281).

Son **Comisiones Profesionales Consultivas (CPC)** compuestas por representantes del Estado y de los agentes sociales quienes establecen el acuerdo sobre la tabla de contenidos y competencias. Estos últimos adquieren así una validez nacional. Actualmente en Francia, solo las competencias de los títulos nacionales pueden ser confrontadas y utilizadas total o parcialmente. Estos forman un *corpus*, que aunque heterogéneo, no tiene parangón en ningún otro sector. Así, cualquier agente social que haya puesto en marcha un modelo de acreditación de competencias en el sector del mantenimiento tendrá que haber utilizado el referente de competencias de uno de los **BTS (Diploma de Técnico Superior)** correspondientes. Puede por tanto interpretarse este itinerario de acreditación de competencias como un reconocimiento de la calidad y de la legitimidad del modelo reglado donde predomina el modelo escolar.

Basta en efecto participar en algún **CPC** para constatar que son los alumnos - y no el aprendiz o la persona adulta en formación- los protagonistas del proceso de construcción de un diploma. Junto a ello, los textos oficiales organizando la **convalidación de las competencias profesionales (VAP)** en la dirección marcada por el Ministerio de Educación sitúan en una posición dominante a los enseñantes en los jurados de convalidación de competencias. Todo ello confirma la inscripción del Diploma en la esfera escolar.

Todo lo anterior viene a constatar que los niveles de equivalencia establecidos para evaluar las competencias adquiridas en los cursos de formación reglada están muy presentes en la evaluación de las competencias adquiridas a través de la formación continua o de manera informal. Por todo ello podemos pensar que la certificación de competencias es un proceso reciente, que la elaboración de sus metodologías específicas está en sus inicios y que en esta primera etapa se han utilizado los útiles existentes y considerados como más fiables (Clot, 1999).

VI.3.5. El Sistema Portugués:

En primer lugar, hay que señalar que la población activa portuguesa se caracteriza por su débil nivel de cualificación, y, especialmente, en el caso de la población activa que se dedica al sector agrícola **(IN CEDEFOP, 1999: 10)**.

El modelo portugués se basa en el modelo francés planteando un sistema de rotación "empleo-formación" el objetivo es que los trabajadores realicen acciones de formación continua en las empresas, mientras que los desempleados inscritos en los centros de empleo realizan periodos de formación adquiriendo así una experiencia profesional.

El Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP), dependiente del Ministerio de Trabajo y Solidaridad, es el encargado de supervisar este modelo, y desarrollar las acciones formativas, estas se realizan a través de la red de centros de Formación Profesional, tanto de gestión directa como de gestión participada, así como de apoyo técnico y financiero a otras entidades acreditadas para tal efecto (IEFP, 2000).

Dentro del IEFP se encuentra el Sistema Nacional de Certificación Profesional (SNCP), con un doble objetivo: la certificación de competencias que posee un trabajador; y, la regulación de la formación profesional dentro del mundo laboral.

Este sistema funciona como órgano tripartito, con representación de la Administración Pública, de las Patronales y de los Sindicatos, e integra las siguientes instituciones: Comisión Permanente de Certificación, Comisiones Técnicas Especializadas y Entidades Colaboradores (IEFP, 2000).

La certificación profesional consiste en certificar y garantizar que una persona tiene las competencias necesarias para desempeñar una determinada profesión. Esta garantía se concreta en la emisión de un Certificado de Aptitud Profesional (CAP) por una entidad certificadora competente. Para ello, es necesario tener una formación profesional adecuada, o bien, experiencia profesional, o bien un título profesional emitido en otro país. La certificación profesional tiene como fin: facilitar la libre circulación de trabajadores en la Unión Europea; promover la transparencia de las cualificaciones; permitir una empleabilidad más ajustada; y orientar la oferta formativa para las cualificaciones necesarias **(IEFP, 2000)**.

Dentro de este sistema la **Comisión Permanente de Certificación** es el órgano que coordina con las siguientes atribuciones: aprobar la creación de comisiones técnicas especializadas, aprobar los perfiles profesionales relativos a las profesiones a certificar, aprobar las condiciones de acceso al **CAP**, aprobar las condiciones de homologación de los cursos de formación.

Dicha Comisión, presidida por el presidente del Instituto de Empleo y Formación Profesional, está compuesta por 8 representantes de la Administración Pública, 4 representantes de las patronales, 4 representantes de los sindicatos, 2 representantes de las regiones autónomas, 1 representante de la Comisión interministerial para el Empleo.

En cuanto a las **Comisiones Técnicas Especializadas**, se trata de un órgano de composición tripartita, constituidas por sectores de actividad que tienen como fin la certificación profesional de dicho sector. Está

formada por 2 representantes del Ministerio de Trabajo y Solidaridad, 2 representantes de la Patronal, 2 representantes de los sindicatos, 1 representante del Ministerio de Educación, 1 representante del Ministerio que tutela el sector a certificar.

En relación a las **entidades certificadoras** hay que destacar que son organismos con competencias para emitir los CAP y homologar los cursos de formación profesional. Cada entidad certificadora es responsable de la certificación de una sola profesión. Para cada profesión, siguiendo los perfiles profesionales y las condiciones de acceso establecidas anteriormente, la entidad certificadora elabora un Manual de certificación en donde se describen todos los procedimientos necesarios para la certificación de dicha profesión, así como para la homologación de los respectivos cursos de formación (IEFP, 2000).

El **Departamento de Certificación** es la unidad del IEFP que tiene como función, junto con la de realizar apoyo técnico especializado, la de emitir los CAP y la homologación de cursos, y especialmente se ocupa de reconocer las cualificaciones que los ciudadanos nacionales o comunitarios han obtenido en países de la Unión Europea o en otros países con los que Portugal mantenga acuerdos en esta materia.

En lo que se refiere a la homologación de cursos, se establece el reconocimiento otorgado por la entidad certificadora en relación al curso que tiene las condiciones de calidad necesarias para que los asistentes que hayan obtenido su aprovechamiento tengan acceso al certificado de aptitud profesional. En cuanto a los cursos homologados, actualmente el IEFP contempla los relativos a los cursos de formación de formadores, de servicios personales (peluquería, esteticistas, etc.) y de transportes terrestres.

El **certificado por la vía de la experiencia profesional** se obtiene mediante pruebas de validación para conseguir el carné profesional, con el fin de comprobar que se han adquirido las competencias necesarias para la realización de dicha profesión. Los candidatos pueden asistir a acciones formativas de reciclaje, si lo desean, antes de la realización de dichas pruebas. Se exige unos requisitos mínimos, como estudios primarios obligatorios, y un tiempo mínimo de ejercicio de la profesión (de 1 a 3 años), que depende de la profesión en concreto así como de la categoría pretendida.

La inscripción para la realización de las pruebas se realiza en los centros de empleo o en los centros de formación profesional pertenecientes a la red del IEFP, e incluso en las entidades formadoras privadas reconocidas. Los candidatos pueden solicitar una copia del listado de conocimientos teóricos y prácticos exigidos para la prueba de validación. Por último, los candidatos que han sido considerados no aptos pueden volver a realizar dichas pruebas una vez más, después de un período de 6 meses. Otra documentación exigida es el carné de identidad, el certificado de contribuyente, el documento acreditativo de la escolaridad obligatoria, el documento acreditativo del ejercicio profesional emitido por la Seguridad Social o la Dirección General de Finanzas, o por la entidad patronal, donde conste la actividad profesional ejercida y el período de ejercicio. En el caso de emisión por la entidad patronal debe constar la identificación y la dirección de la misma y la inscripción en la Seguridad Social.

VI.3.6. El Sistema Neozelandés:

Antes de la creación, en 1990, del Organismo Neozelandés de Cualificaciones Profesionales, el sistema de cualificaciones neozelandés no estaba muy desarrollado. Consistía fundamentalmente en:

Un consejo de formación y unas cualificaciones creadas por los centros de formación. La transferencia de créditos entre estas cualificaciones era limitada, y existía una falta de coherencia en la nomenclatura de dichas cualificaciones o en los niveles de conocimiento reconocidos en los distintos sectores. Había algunas directrices generales sobre las cualificaciones nacionales, basadas en una serie de decretos y exámenes establecidos por una serie de organismos gubernamentales. (Brent, 2000: 2)

La creación del Organismo Neozelandés de Cualificaciones Profesionales estableció un cierto orden y criterio en la ordenación de las cualificaciones. La ley de educación de 1989 establecía que dicho organismo debía:

Diseñar un marco para las cualificaciones nacionales de la educación secundaria obligatoria y para la formación y educación posteriores, en el que todas las cualificaciones tuvieran un propósito y estuviesen relacionadas entre sí para que los alumnos y el público en general pudiesen comprenderlas. Dicho marco habría de permitir unos sistemas flexibles para la obtención de cualificaciones, con el subsiguiente reconocimiento de las competencias adquiridas.(Brent, 2000: 2)

El siguiente paso (Brent 2000) fue establecer unos criterios para la aprobación de nuevos programas de certificados, diplomas y licenciaturas, que habrían de ser aplicados por el Comité Neozelandés de Vicerrectores (que en virtud de la ley de educación puede sustituir al Organismo de Cualificaciones Profesionales) y otros organismos

interinstitucionales con competencias transferidas por el Consejo del Organismo de Cualificaciones.

A continuación el Organismo Neozelandés de Cualificaciones estableció un **Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales**. Este es un sistema que:

Centraliza la gestión de las cualificaciones aprobadas en el ámbito nacional en el que la transferencia de créditos es casi automática. Las cualificaciones están constituidas por unos requisitos establecidos a nivel nacional, unos niveles estándar, que, una vez registrados en el Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales se ponen a disposición de cualquier centro que conceda cualificaciones para que los especifique en sus cualificaciones nacionales (o privadas). Los sistemas de evaluación (o asesoramiento de la evaluación) centralizados y el control de calidad (acreditación) de las organizaciones que prestan la formación obligan a los distintos centros que conceden cualificaciones a aceptar estas directrices nacionales. (Brent, 2000: 3)

En **1999** se amplió el citado Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales, con la proposición de ley *The National Qualifications Framework of the Future* (octubre 1999) (Futuro marco nacional para las cualificaciones profesionales). Se propuso, (Brent 2000) que todas las cualificaciones, es decir licenciaturas, certificados y diplomas pudiesen ser registradas dentro de este Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales ampliado, tanto las cualificaciones basadas en criterios estándar como las cualificaciones internacionales.

Actualmente se pretende:

Unificar los requisitos de acreditación y aprobación de cualificaciones establecidos por la ley de educación; los establecidos por la ley de formación industrial de 1992; y los criterios de información sobre las cualificaciones establecidos en la proposición de ley. Paralelamente, el Organismo Neozelandés de Cualificaciones tiene la intención de unificar la terminología de las cualificaciones con el Comité Neozelandés de Vicerrectores y el Consejo Asesor para el Marco de Cualificaciones Australiano. (Brent, 2000: 3)

El objetivo es alcanzar un **Registro nacional de cualificaciones** con una calidad garantizada, es decir, un “marco ampliado” configurado de la siguiente manera:

- Todas las cualificaciones estarán basadas en unos niveles de conocimiento estándar;
- todos los cursos o cualificaciones en el ámbito de licenciatura y sublicenciatura estarán reconocidos por el Organismo Neozelandés de Cualificaciones Profesionales y sus representantes delegados; y
- todas las cualificaciones estarán aprobadas por el Comité Neozelandés de Vicerrectores. (Brent, 2000: 3)

En este nuevo Marco de cualificaciones nos encontramos con dos sistemas de cualificaciones claramente distintos, aunque necesariamente interrelacionados y complementarios:

- el sistema nacional muy centralizado con una transferencia de créditos entre cualificaciones y sectores casi automática; y
- el sistema delegado y autónomo con una transferencia de créditos a discreción del centro. (Brent, 2000: 3)

El Organismo de Cualificaciones Profesionales propone la publicación de una serie de criterios que esclarezcan el estatus de las cualificaciones en estos términos:

- los centros que crean las cualificaciones deben demostrar la participación y el apoyo de los organismos entidades competentes y reconocidos a nivel nacional en relación con el título en cuestión;
- la cualificación debe estar disponible para cualquier centro u organismo de evaluación siempre que su calidad esté garantizada y conforme con los requisitos del organismo de control de calidad así como con los del promotor de la cualificación, incluyendo cuando existan varios centros que otorguen la cualificación el asesoramiento sobre los requisitos de evaluación. (Brent, 2000: 7).

Se podrían señalar como los **principios generales relativos al sistema de cualificaciones que:**

- Sea global y reconozca todos los aprendizajes en cualquier contexto;
- permita el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida;
- fomente una prestación y consecución del aprendizaje flexibles e innovadoras;
- esté al alcance de todos para que no existan barreras que impidan la obtención de conocimientos por cuestiones de sexo, origen étnico, discapacidad, costes inasequibles, etc.;
- tenga una calidad garantizada; y
- refleje una colaboración real entre las organizaciones y sus clientes, y demás partes implicadas. (Brent, 2000: 7).

El Marco Neozelandés de Cualificaciones Profesionales ha precisado las características de lo que sería una “buena” cualificación. Así pues, las cualificaciones deberían:

- Proporcionar información precisa sobre lo que sabe, entiende y puede hacer un individuo;.- tener un valor claro y creíble para los alumnos, creadores de empleo y el público en general;
- reconocer los conocimientos generales y transferibles, así como los conocimientos académicos y personales;
- estar expresadas en términos que permitan poder compararlas con otras dentro de un mismo área;
- proporcionar la flexibilidad que permita a los interesados cambiar de parámetros de aprendizaje sin mayores impedimentos y conseguir el reconocimiento por el trabajo realizado de cara a la consecución de sus carreras inmediatas o futuras;
- estar reconocidas internacionalmente; y
- proporcionar incentivos para que los centros y lugares de trabajo produzcan programas de gran calidad. (Brent, 2000: 8).

En definitiva, podríamos decir que a diferencia de los sistemas Europeos el Marco Neozelandés de Cualificaciones Profesionales se basa más en los niveles que en la competencia. El objetivo es impulsar un modelo de evaluación centrado en la calificación más que en lo que se está calificando.

VI. 4. LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD. ISO 9000, UN

SISTEMA PARA CERTIFICAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN Y DE LA COMPETENCIA LABORAL

Es impensable contemplar un **Sistema de Cualificaciones** sin plantearse un **Sistema de Evaluación de la Calidad** integrado. El reconocimiento de la competencia certificada (**Brent, 2000**) sólo será aceptada por la sociedad si existe un alto nivel de confianza en la calidad de las capacidades certificadas, lo cual requiere unas cualificaciones claras y transparentes cuyo significado y valor hayan sido verificados tanto en la teoría como en la práctica.

El proceso formativo, debe realizarse por organizaciones que se preocupen por la calidad, que cuenten con un personal cualificado y unos recursos suficientes. Igualmente, si queremos llevar a cabo un sistema de convalidaciones, clave en este proceso, es necesario que la autoridad que certifique esta convalidación, al igual que la propia competencia convalidada, estén fuera de toda duda, realizando estas con unos criterios de calidad, aceptados por todos.

Para ello es imprescindible controlar la calidad de la gestión y dirección, la formación del personal docente, los conocimientos y competencias de los alumnos, los medios, y en general todo lo que pueda intervenir en el proceso formativo.

Esta filosofía de **Calidad total o TQM** (Total Quality Management), en su versión original **CWQC** (Company Wide Quality Control), **Gento (1996)**, consiste fundamentalmente en la mejora de los procesos que conforman la dinámica de las empresas e instituciones en general, **Cámaras de Comercio (2000)**.

Asimismo, deberán existir unos sistemas que demuestren que la **evaluación** es rigurosa, justa, válida, coherente, y acorde con las necesidades, motivaciones y expectativas de todas las partes implicadas.

Existen diversos sistemas de evaluación entre los más utilizados destacan, entre otros, el “**Modelo de Excelencia**” de la **Fundación Europea de Gestión de la Calidad (EFQM)**. Este modelo se basa:

...En la autoevaluación y es una auténtica herramienta de gestión. Los principios fundamentales sobre los que se basa son: eficacia y optimización de los costes, orientación hacia los resultados del negocio, énfasis en los clientes (satisfacción y valoración), incorporación de los suministradores a la cadena de valor, aprendizaje de las organizaciones y gestión del conocimiento y de la innovación. (Cámaras de Comercio, 2000:173).

Otro modelo de control es el **Sistema CEDEO/Q *FOR** diseñado para evaluar, reconocer y mejorar la calidad de los organismos de formación, como por ejemplo las consultoras.

En **Nueva Zelanda**, por ejemplo, la sección dedicada al control de calidad del **Organismo Neozelandés de Cualificaciones Profesionales** ha publicado una norma general para garantizar la calidad de todas las cualificaciones y cursos. Dicha norma contiene tres elementos:

1. La cualificación refleja unos objetivos y resultados evaluables y adecuados a las necesidades de sus clientes y demás partes implicadas.
2. La cualificación está definida de manera adecuada para facilitar la obtención de sus objetivos y resultados, incluyendo:

- Nomenclatura;
- formato;
- estructura y contenido;
- clasificación de campos de aprendizaje;
- requisitos de acceso, progreso y conclusión;
- requisitos de transferencia y reconocimiento de créditos;
- requisitos de evaluación y asesoramiento en la evaluación:
- cualquier requisito de prestación y servicio especial;

3. La cualificación cumple sustancialmente sus objetivos y se revisa a fin de garantizar que siga satisfaciendo las necesidades de sus clientes y demás partes implicadas. (Brent, 2000:8).

En otros países, sobre todo en Europa e Iberoamérica, la certificación se está convirtiendo en un mecanismo de garantía de la calidad, utilizando las denominadas **Normas ISO 9000**. Analicemos más detenidamente este modelo de evaluación.

VI.4.1. Las normas ISO 9000 en el sector de la enseñanza y de la formación

La certificación mediante la utilización de las normas **ISO 9000** es habitual en numerosos sectores industriales de Europa, actualmente, se está extendiendo al sector de la enseñanza y de la formación y especialmente a la formación profesional y formación profesional continua, sobre todo a partir de su revisión en el año 2000, que ha incluido en su control, además de aspectos organizativos y de gestión, elementos personales como **la competencia laboral** con el fin de determinar el nivel de competencia, experiencia y capacitación necesarios para asegurar la capacidad del personal.

ISO 9000, es la denominación de uso común para una serie de normas internacionales de garantía de la calidad dentro de organizaciones: ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 (y sus subnormas). Las normas más relevantes para el contexto de este artículo son la ISO 9001 y la ISO 9002. El título oficial de la ISO 9001 es "Sistemas de la calidad. Un modelo de garantía de calidad para el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y los servicios". La ISO 9002 es semejante a la ISO 9001, exceptuando que no incluye el diseño. A diferencia de otros textos y "normas" de la serie ISO 9000, estas dos normativas prevén la certificación de organizaciones por una tercera parte. (Van den Berghe, 1998).

El concepto clave de esta norma es el de "**garantía de la calidad**". La definición internacional oficial de garantía de la calidad, de conformidad con la **ISO 8402**, es la siguiente:

Todas las actividades planificadas y sistemáticas aplicadas dentro del sistema de la calidad y manifiestamente necesarias para inspirar la confianza adecuada en que una organización cumplirá los requisitos de la calidad. (Van den Berghe, 1998).

Van den Berghe, 1998, da unos criterios más operativos, para él los requisitos de una garantía de la calidad deben describirse de la siguiente manera:

- criterios de calidad definidos para todas las actividades a las que se aplica la garantía de calidad;
- procesos que garanticen el cumplimiento de las normas de la calidad;
- procesos cuya conformidad se controle sistemáticamente; o detección y análisis de los motivos de no conformidad;
- eliminación de las causas de problemas mediante las intervenciones adecuadas de corrección;

Si se aplica la garantía de calidad a todas las actividades de una organización, se dice que ésta ha instaurado un "**sistema de gestión de la calidad**". Los requisitos, que este sistema de la calidad debe cumplir son (Van den Berghe, 1998):

Requisitos para un sistema de la calidad, según la ISO 9001 e ISO 9002: "Cláusulas" o "Criterios"

- 4.1 Responsabilidad de la dirección/gerencia
- 4.2 Sistema de la calidad
- 4.3 Revisión de contratos
- 4.4 Control del diseño
- 4.5 Control de la documentación y los datos
- 4.6 Adquisiciones
- 4.7 Control de los productos proporcionados por clientes
- 4.8 Detección y seguimiento de productos
- 4.9 Control de Procesos
- 4.11 Control de los equipos de inspección, medición y comprobación
- 4.12 Estatus de inspección y comprobación
- 4.13 Control de los productos no conformes
- 4.14 Intervenciones de corrección y preventivas
- 4.15 Manipulación, almacenamiento, envasado, conservación y suministro
- 4.16 Control de los registros de la calidad
- 4.17 Auditorías internas de la calidad
- 4.18 Formación
- 4.19 Servicios postventa
- 4.20 Técnicas estadísticas

Estos requisitos, se pueden resumir en tres grupos distintos:

- requisitos generales para un sistema de la calidad (responsabilidad directiva, manual y procedimientos de la calidad, designación de un director de la calidad, disponibilidad de recursos y personal cualificado,...);
- la necesidad de implantar procesos de registro en los procesos clave en la organización (diseño, desarrollo, adquisiciones,

suministros, etc), así como en las actividades correspondientes a dichos procesos;

- mecanismos específicos de garantía de la calidad, incluyendo la comprobación e inspección, la realización de registros de la calidad, ocuparse de los casos de no conformidad con las normas, mantener los documentos actualizados, efectuar auditorias internas y llevar a cabo revisiones periódicas de gestión. (Van den Berghe, 1998).

El problema que se plantea sobre todo en el contexto educativo y formativo es que las normas **ISO 9001 y la ISO 9002** son **normas de sistema**, es decir, como indica **Van den Berghe (1998)**, los certificados que pueden concederse mediante ellas señalan que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada, pero no garantiza que los productos o resultados del trabajo de la organización presenten el máximo nivel posible de calidad, es decir un certificado **ISO 9000** para una organización docente ofrece una "garantía" de que ésta se halla bien estructurada y de que los resultados de sus programas y cursos responden a los objetivos y necesidades planteados por los usuarios; pero no garantizan necesariamente que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan un determinado nivel educativo.

Así pues, en el contexto educativo, las "normas" oficiales para la enseñanza o la formación se refieren en general a determinados requisitos "de entrada" o **input** (p.e. cualificaciones de los maestros, contenidos de los programas, ...) o en ocasiones "de salida" o **output** (documentos, títulos, ...).

Con relación a nuestra investigación, unos de los aspectos más interesantes que ofrecen estas normas ISO 9000 es el de **la certificación**, esta debe ser emitida por un organismo, generalmente nacional, independiente.

Si una organización quiere obtener un certificado ISO 9000, atravesará por regla general las siguientes fases (Van den Berghe, 1998):

- creación por la organización de un sistema de la calidad que cumpla los requisitos estipulados por la norma (ISO 9001o ISO 9002);
- elección de un organismo acreditado de certificación; o preauditoría (opcional) del sistema de la calidad por el organismo certificador, seguida por medidas de corrección (en caso necesario);
- auditoría de total cumplimiento por el organismo certificador, y concesión del certificado (en caso de aprobado);
- diversas auditorías intermedias, de escala más limitada, durante un periodo de tres años (suelen tener lugar cada 6-8 meses, como mínimo una vez al año);
- cada certificado vale exclusivamente para un período de tres años.

La importancia que está teniendo, a nivel mundial, la incorporación del Sistema de Cualificaciones al diseño de las políticas de formación para el empleo, ha hecho necesario una revisión en el año 2000 de la norma de calidad **ISO 9000**, incluyendo **la competencia laboral** con el fin de determinar el nivel de competencia, experiencia y capacitación necesarios para asegurar la capacidad del personal.

Las modificaciones en la estructura de la familia de normas de gestión de calidad ISO 9000, han sido las siguientes:

La familia de normas ISO 9000, versión 1994 (ISO 9001, 9002, 9003, 9004), se redujo hacia dos normas, la ISO 9001; versión 2000, que reemplaza las normas ISO 9001, 9002 y 9003; la ISO 9004, versión 1994 se reemplaza por la ISO 9004, versión 2000. Las guías de auditoría en calidad y medioambiente se integraron en una sola, la ISO 19011. La norma ISO 9000 (nomenclatura, definiciones, lenguaje) se mantiene. (OIT, 2000).

Esta idea de ser competente (**OIT, 2000**), se refiere a la necesidad de que la organización determine los **perfiles** de competencia requeridos por el personal y evalúe la **efectividad** de la capacitación otorgada para aquellas funciones, que inciden directamente en la calidad.

Los tres aspectos nuevos incluidos en la versión 2000 de la norma ISO son:

- la identificación de los perfiles de competencia;
- la evaluación de la efectividad de la capacitación;
- y la articulación con otros subsistemas de la gestión del recurso humano.

Otros aspectos que aparecen en la nueva versión de la norma ISO 9001, versión 2000 son (ISO/DIS 9001:2000), citado en OIT, 2000:

- Las selección y asignación del personal por competencia demostrada;
- la capacitación orientada a desarrollar las competencias;

- el aseguramiento de que el personal esté consciente de la importancia y relevancia de sus actividades y cómo contribuye a los objetivos de calidad;
- el mantener actualizado los registros de educación, capacitación, calificación y experiencia del personal.

En la versión 2000, la **gestión del sistema de calidad** tiene que demostrar que la organización es capaz de:

- suministrar un producto o servicio que de manera consistente cumpla con los requisitos de los clientes y las reglamentaciones correspondientes, y
- lograr una satisfacción del cliente mediante la aplicación efectiva del sistema, incluyendo la prevención de no-conformidades y el proceso de mejora continua. (OIT, 2000).

El objetivo es conseguir una mayor satisfacción del cliente, para ello se pretende que la organización tenga una visión **integral y dinámica** de mejora continua.

El modelo del sistema de calidad consiste en **8 principios** que se pueden agrupar en cuatro subsistemas interactivos de gestión de calidad y que se deben evaluar en la organización: (OIT, 2000):

- 1) Responsabilidad de la Gestión;
- 2) Gestión de los Recursos;
- 3) Realización del Producto o Servicio;
- 4) Medición, Análisis y Mejora.

Como hemos señalado, un aspecto interesante de la norma ISO 9000, sobre todo desde su revisión del año 2000, es la **identificación de la competencia laboral**.

La competencia laboral se puede definir, desde el punto de vista de la norma ISO 9000 como:

las capacidades demostradas por la persona para contribuir a la satisfacción del cliente y a la mejora continua de los procesos de calidad y eficiencia en las organizaciones.(ISO9001:2000)

Es evidente que actualmente, debido a la complejidad del mercado laboral y a los rápidos cambios que se experimentan, cada vez resulta más limitada y de poca utilidad la descripción de un puesto a partir del análisis tradicional de tareas, basada en la observación de tiempos y movimientos.

Actualmente el análisis de competencias requiere:

... incluir situaciones y variables que reflejan el *alcance* o extensión del aprendizaje, como son la resolución de situaciones imprevistas, la comunicación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional; así como la relación de todas estas capacidades con la especialidad técnica, ya que esto determina la *profundidad* del aprendizaje. (OIT, 2000).

Con respecto a la **evaluación de la efectividad de la capacitación**, nos referimos a la necesidad de comprobar en que medida se han logrado los objetivos propuestos, ya sean en el ámbito individual o de la organización.

Para ello, esta norma ISO 9000, sugiere (OIT, 2000) en primer lugar medir el grado de cumplimiento del perfil de la competencia en el personal como resultado de la capacitación y en segundo lugar medir el impacto que la capacitación ha tenido en los resultados globales de la organización.

De acuerdo a la filosofía de la **ISO9000, versión 2000**. Esto implica que:

Se debe garantizar no solo la *calidad* del proceso de evaluación en si misma, sino también la satisfacción del cliente (el candidato en formación y los encargados de la gestión) y la mejora continua de la formación. Desde la perspectiva de un proceso, la evaluación es el principio y a la vez el fin del evento formativo; es un instrumento que debe guiar el aprendizaje del candidato a través de la transparencia con relación a las evidencias de desempeño y conocimiento esperadas. (OIT, 2000)

En cuanto al cumplimiento del perfil de la competencia en el personal como resultado de la capacitación, desde la perspectiva de la competencia laboral, nos interesa evaluar la efectividad de la capacitación con relación a los aprendizajes demostrados. Es decir no nos interesa tanto, saber la cantidad de cursos que una persona ha realizado, como saber la evolución que ha experimentado su competencia laboral a través de las evidencias demostradas en el tiempo.

En cuanto a la evaluación del impacto de los modelos de capacitación por competencia en los resultados globales de la organización, nos encontramos con la dificultad de saber, si la supuesta

mejora de los resultados de la organización se debe a la acción formativa o a otras causas ajenas a esta.

La Organización Internacional del Trabajo propone en un reciente estudio realizar la evaluación de la efectividad de la capacitación en los resultados globales de la organización en cuatro momentos:

1. El primero es la evaluación de la suma de los desempeños individuales, especialmente los relacionados con los puntos de aseguramiento de calidad que concuerdan con la nueva versión de la norma ISO 9001.
2. El segundo es la evaluación de algunos indicadores claves de la gestión de recursos humanos y que inciden en la calidad, como son el grado de rotación del personal, el clima laboral, la comunicación.
3. El tercero es la evaluación de procesos claves de satisfacción del cliente, la mejora continua y el aseguramiento de calidad del producto y proceso.
4. El cuarto y el menos directo, pero por eso no el menos importante, es la evaluación de los resultados económicos – financieros de la organización: retorno por activos, ventas por persona, expansión de mercados, costo laboral unitario, costo unitario de maquinaria y equipo, entre otros. (OIT, 2000).

Por último, en relación a la articulación de la competencia laboral con otros subsistemas de gestión de recursos humanos, podemos decir que el éxito de un sistema de aprendizaje basado en el modelo de competencia laboral depende no sólo de la aplicación de este modelo, sino de la inserción y articulación con otros subsistemas de gestión de recursos humanos, como son: el reclutamiento y selección, la evaluación

de desempeño, el desarrollo profesional, la estructura de cargos, los criterios de promoción, entre otros.

La incorrecta articulación con los mencionados subsistemas de gestión de recursos humanos conduce, en muchas ocasiones, a problemas en la puesta en práctica del modelo de competencia laboral. En Inglaterra por ejemplo, los problemas más frecuentes han sido: (Rankin 2000) citado en (OIT, 2000):

1. la falta de compromiso y motivación del personal;
2. la dificultad para comunicar y explicar el modelo al personal;
3. la proliferación del miedo y sospechas entre el personal;
4. la dificultad de incorporarla con los modelos de formación;
5. el choque entre el modelo de competencias y la cultura de trabajo prevaeciente;
6. la resistencia sindical.

VI. 4.2 Un ejemplo práctico de cómo conseguir una certificación de la norma ISO 9000. La obtención de FORCEM del Certificado de Calidad de acuerdo con la Norma internacional UNE-EN-ISO-9002.

Un ejemplo práctico de cómo conseguir una certificación de la norma ISO 9000, en este caso el Certificado de Calidad, de acuerdo con la Norma internacional UNE-EN-ISO-9002, es el de la **Fundación para la Formación Continua (FORCEM)**, esta organización se propuso, dentro de su política de Calidad conseguir los siguientes objetivos estratégicos:

- Mejorar la satisfacción de nuestros clientes, ganándonos su confianza con la mejora de los servicios prestados.
- Profesionalizar la actuación de los servicios técnicos.
- Conseguir una cultura proactiva de mejora, resolviendo problemas, analizando causas y poniendo en marcha mecanismos y medidas adecuadas.
- Preservar e incrementar nuestro saber en el dominio de los procesos para dar una respuesta adecuada en la gestión de las convocatorias.
- Disponer de un personal con la formación y motivación suficientes para poder conseguir la mejora de la satisfacción de los clientes y de los procesos. (Redondo Lavín, 2000).

Para alcanzar este grado de calidad se puso como objetivo fundamental:

Promover la formalización e implantación de procedimientos de calidad que recogieran de forma suficientemente detallada la secuencia de las actividades técnicas de todas las Direcciones de FORCEM, como requisito necesario para obtener la certificación de nuestro sistema de gestión como Sistema de Calidad de acuerdo con la norma UNE-EN-ISO 9002. En este sentido, la actividad del Departamento de Procedimientos y Calidad, en la Dirección de Organización y Sistemas, se centraría en el impulso, coordinación y control de implantación y desarrollo de los procedimientos de trabajo, revisando y adaptando la Política de Calidad establecida para la gestión de la Fundación. (Redondo Lavín, 2000).

Tras realizar diferentes actuaciones con el fin de estar en disposición de obtener la certificación del Sistema de Calidad, como fueron el análisis de la estructura organizativa y de los procesos y procedimientos de trabajo desarrollados en ese momento en la Fundación, la identificación de los principales puntos fuertes y débiles de la organización, el análisis del modelo organizativo a corto y mediano plazo y el modelo de Sistema de Calidad a implantar, la elaboración de la documentación del Sistema de Calidad, etc.; se toma la decisión de presentar a **AENOR**, entidad certificadora de ámbito nacional, la petición de dicho certificado de calidad.

Tras el análisis de la documentación por parte de **AENOR**, y la posterior emisión de su informe de observaciones, documento que sirvió para identificar algunas mejoras a incorporar en el ámbito del Sistema de Calidad, se llevaron a cabo las auditorías internas por parte de auditores homologados, de dichas auditorías se derivaron los correspondientes informes que recogían las desviaciones detectadas en el Sistema de Calidad respecto a los requisitos marcados por la norma UNE-EN-ISO

9002. Presentándose la auditoría inicial, compuesta por 86 documentos, de certificación de AENOR.

En resumen, la relación de documentos del Sistema de Calidad, que se presentó fue:

Manual de Calidad, 67 procedimientos de calidad, 14 instrucciones de calidad y 8 especificaciones técnicas. Su ordenación por Direcciones teniendo en cuenta que el Manual de Calidad afecta a toda la organización técnica de FORCEM. (Redondo Lavín, 2000).

El informe presentado a **AENOR**, fue valorado de forma satisfactoria por esta Entidad de Certificación, lo que permitió **la concesión del Certificado de Registro de Empresa y el derecho de uso de la marca AENOR de Empresa Registrada No. ER-0690/2/99**, y en consecuencia el certificado No. ES-0690-1999 de Registro IQNet (Red Internacional de Certificación de la que es miembro AENOR). Certificado de Calidad, de acuerdo con la Norma internacional UNE-EN-ISO-9002.

Estos certificados corresponden a:

La gestión, el seguimiento y el control técnico de las iniciativas de formación continua, (los Planes de Formación, las Acciones Complementarias y los Permisos Individuales de Formación) desarrolladas en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación) desarrollados en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. (Redondo Lavín, 2000).

CONCLUSIONES GENERALES

VII. CONCLUSIONES GENERALES

Al comienzo de nuestro trabajo de investigación partíamos de la tesis de que las Políticas de Formación para el Empleo en España tienen una considerable carencia, en sus propuestas, de contenidos pedagógicos y particularmente didácticos, organizativos, etc.

Consideramos que las políticas de formación para el empleo están cayendo en innumerables errores, pero sin duda, al menos para nosotros, es la falta de una visión educativa del problema, junto con la falta de voluntad política para llevar a cabo los planes y estrategias necesarias para mejorar la formación para el empleo, lo que hace que fracasen muchos de los intentos de formación.

Las **Principales Conclusiones** a las que podemos llegar como consecuencia de la investigación realizada son:

A. Con relación a las políticas de formación para el empleo:

Si analizamos la normativa legal más importantes en los últimos treinta años, podemos concluir que, sobre todo a partir de el **Acuerdo Económico y Social de 1984**, el problema no está tanto en el diagnóstico de la situación o en las soluciones y planes de acción planteados, fundamentalmente en los Programas Nacionales de Formación Profesional, entre otras cosas porque se limitan a recoger las recomendaciones que se realizan en el ámbito internacional (UNESCO,

Unión Europea, OIT, etc.) sino en la falta de voluntad política para llevar a cabo estos Planes.

Podríamos poner muchos ejemplos, uno de ellos puede ser el desarrollo del I Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. **El Plan FIP**, recordemos que es de **1993**, en su **artículo 18** recomienda que:

Con el fin de mejorar la transparencia del mercado de trabajo y facilitar la libre circulación de trabajadores a nivel comunitario, el Gobierno **establecerá los itinerarios formativos** y los conocimientos mínimos en cada especialidad que conduzcan al certificado de profesionalidad, que, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, será expedido por las Administraciones laborales competentes para gestionar las acciones del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, a los alumnos que hayan superado las evaluaciones correspondientes al respectivo nivel profesional.

En la familia profesional agraria, por ejemplo, los primeros Certificados de Profesionalidad, son de finales de **1996**:

- Jardinero. (RD 2031/1996 de 6/9/96, BOE 246 - 11/10/96).
- Trabajador Forestal. (RD 2003/1996 de 6/9/96, BOE 239 - 3/10/96).

Hoy en día, a mediados del año 2001, existe un **Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales**, creado en por R.D. 375, en marzo de 1999, el cual todavía no se ha pronunciado, desde el punto de vista práctico y legislativo, sobre muchos de estos temas. Por ejemplo habría que preguntarse por qué no se han desarrollado aún los “itinerarios

formativos” , o no se han puesto en marcha el Sistema Nacional de Cualificaciones o el Observatorio de la evolución de las cualificaciones.

En definitiva lo que queremos decir es que desde el punto de vista técnico, el actual marco jurídico de la formación profesional en España, sienta las bases idóneas para que la formación profesional pueda desarrollarse y adaptarse a las necesidades sociales y del sistema productivo, el problema está, en muchas ocasiones, en la falta de voluntad política para llevarla a cabo, **Blas Aritio (2000)**, con el que estamos totalmente de acuerdo dice:

En efecto, tanto el diagnóstico de situación, como las soluciones y alternativas de acción que plantean los dos Programas Nacionales de FP (aprobados, respectivamente, en 1993 y 1998) han recibido un apoyo prácticamente unánime de responsables políticos, agentes sociales y expertos en FP. Dicho en otras palabras, no existe un problema sobre el diseño técnico que requiere el nuevo modelo de FP; diseño, sea dicho de paso, que está básicamente inspirado en los elementos que definen las reformas de la FP de los países más avanzados en esta cuestión(particularmente los países de cultura anglosajona). Podría entonces plantearse que existen discrepancias >políticas> que obstaculizan el desarrollo completo del nuevo modelo de FP, que lógicamente requiere un consenso político suficiente.(Blas Aritio, 2000:34)

Este autor, además de por las posibles discrepancias políticas, considera que la Formación Profesional no acaba de despegar en primer lugar porque la sociedad en general no presta el debido apoyo e importancia a la Formación Profesional, muchos de los padres piensan que los estudios de formación profesional son para los hijos de los demás.

Esta falta de presión social hace que el Gobierno al no sentirse presionado se desentienda del problema y dirija sus esfuerzos hacia otros temas de mayor interés. La segunda hipótesis que plantea este autor es el desinterés mostrado por los agentes sociales, por un lado los sindicatos dejaron de presionar para la mejora de la FP desde su integración y “gestión “ de los fondos de FORCEM y las organizaciones empresariales también “ *ocupadas y preocupadas por la gestión de los fondos*” de FORCEM no tienen muy claro los beneficios económicos de la formación. **Blas Aritio (2000).**

Otras conclusiones relacionadas:

1. Los sistemas y las estrategias de enseñanza - aprendizaje están, en muchas ocasiones, diseñados para atender sólo a un sector de la población (a la juventud) y en un sólo lugar (la escuela) pero como hemos ido diciendo, en este momento la necesidad de actualizarse supera cualquier tramo de edad y lugar, es una necesidad a lo largo de toda la vida y en todas las circunstancias y las políticas educativas tienen que dar respuesta a esta necesidad creando un ambiente de aprendizaje flexible y abierto.
2. Es necesaria la toma de conciencia por parte de todos los colectivos implicados en la formación para el empleo, para conseguir una necesaria reconversión de los modelos tradicionales de Formación Técnico Profesional y de capacitación laboral, con el fin de que los mismos contribuyan eficientemente a la adquisición de conocimientos y competencias relevantes para el ejercicio de las actividades profesionales.

3. En muchas ocasiones, en la formación continua, el concepto que se tiene de formación para el empleo, viene ligado al rendimiento a corto plazo típico de la cultura empresarial. El trabajador percibe la formación como una fuente más de presión por parte de la empresa (movilidad, más carga de trabajo, etc.), se tiene la sensación de que el fin de la formación es conseguir que se produzca más y en menos tiempo. El trabajador no se siente escuchado, no se les permite expresar sus necesidades reales, sus carencias, sus intereses personales.
4. La formación para el empleo, en el ámbito de la empresa, nunca se tiene que plantear desde posiciones de fuerza, la formación nunca debe ser entendida como una obligación. El camino para conseguir una buena formación es un pacto por el interés general. Un pacto que consiga que la motivación sea la suficiente para superar las dificultades que puedan surgir. Si se pide un esfuerzo económico a los empresarios y formativo a los trabajadores es porque a cambio van a recibir una recompensa. Esta va a ser una mayor producción para el empresario y una mejora en las condiciones económicas e “integración” para el trabajador. Resaltamos el término integración porque a nuestro juicio es tan importante cobrar un buen sueldo como sentirse parte de la empresa participando en la organización y gestión.
5. Consideramos que es necesario entender la formación como un **proceso dialéctico**, destinado a superar las contradicciones, por ejemplo en el caso de la formación continua, este proceso dialéctico debería darse entre los intereses de la empresa y del trabajador, con el fin de construir una cultura en la empresa

integradora que satisfaga lo máximo posible las expectativas de todos los miembros de la organización.

6. Consideramos que muchos de los errores que se están cometiendo están relacionados con la falta de una planificación educativa en la formación. Uno de los más habituales es el exceso de especialización olvidándose de la importancia de la formación de base, sobre todo en algunos colectivos especialmente carentes de ella. En ocasiones habría que preguntarse ¿qué pretendemos emplear a gente o formar a gente?
7. Creemos necesario incidir en **la capacidad transformadora de la educación**, es decir plantearse las políticas y programas de formación para el empleo desde una perspectiva de transformación frente a la adaptación sugerida por los modelos tradicionales.
8. En nuestra opinión el elemento clave de la reforma, de la formación profesional en España, es conseguir un sistema de Formación Profesional que de respuesta al mundo productivo diseñando las enseñanzas profesionales con referencia a las necesidades de cualificación del sistema productivo. Así pues, la piedra angular de la reforma está en el diseño y elaboración de un **“Catálogo de Títulos de Formación Profesional Reglada”** y conseguir un sistema de actualización permanente de este catálogo.
9. Consideramos necesario favorecer el acceso al mundo del trabajo de algunos sectores de la población que tienen mayores dificultades, como jóvenes, mujeres, emigrantes, drogodependientes, reclusos.

10. Creemos que las políticas de empleo deberían conseguir el “reciclaje” o readaptación de aquellas personas que habiendo participado en el mercado de trabajo, por alguna u otra causa, tienen dificultad, una vez que se encuentran en situación de desempleo (parados de larga duración) para adaptarse a las demandas de las nuevas cualificaciones exigidas por un mercado de trabajo cada vez más exigente y cambiante.

11. Proponemos fomentar la verdadera participación de todos los colectivos implicados en los procesos de formación, especialmente de aquellos que por su situación no se encuentran representados en grandes sindicatos o asociaciones empresariales.

12. Se debe interpretar la demanda de formación en términos no de mera adaptación a los cambios, sino también de gestión de los procesos de innovación productiva y de su influencia sobre la vida de los trabajadores a través de la adquisición de mayores capacidades intelectuales. (Ver Paolo Federighi (1996))

13. Consideramos necesario fomentar el uso de las nuevas tecnologías, los programas de formación tienen que dar a los trabajadores las herramientas necesarias para acceder a la información pero también para seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla

14. Se deberían crear equipos de orientación, especializados en la formación para el empleo, que incentiven el autoempleo.

B) Con relación a los aspectos educativos de las políticas de formación para el empleo:

Consideramos que la formación para el empleo debe de evolucionar hacia un concepto más amplio de educación, que de respuestas a los retos que se plantean en una sociedad tan compleja como es la actual. Es por tanto esta idea de educarse para y en la sociedad lo que hace imprescindible retomar la idea de educación a lo largo de toda la vida, en este sentido es en donde toma verdadero significado la palabra “**Educación**”, como venimos sugiriendo a lo largo de la tesis.

Actualmente no es suficiente con dominar una serie de destrezas, es necesario saber actualizar constantemente los conocimientos, saber relacionarse, tener una actitud crítica, una opinión personal sobre temas de actualidad, etc. es en el desarrollo de este concepto de educación a lo largo de toda la vida, en donde las políticas educativas, y en concreto las políticas de formación para el empleo, tienen que acentuar sus esfuerzos.

Es por ello por lo que debemos superar esa visión reducida de la formación y apostar por una formación integrada en un concepto más amplio de educación a lo largo de toda la vida, y como señala la **Comisión Europea**, hay que evaluar y revisar las políticas de formación para el empleo e incidir en un enfoque de la formación más abierto y

flexible, que partiendo desde la escuela establezca los medios necesarios para conseguir una formación continua a lo largo de toda la vida.

1. Reivindicamos la necesidad de dotar a la formación para el empleo de contenido educativo. A nuestro entender esta formación tiene que formar parte de un proyecto global de educación a lo largo de toda la vida, un proyecto que siguiendo las recomendaciones de los Organismos Internacionales (**UNESCO, OIT, OEI, UE**, etc.) supere antiguas concepciones restringidas del concepto educación.
2. Pensamos que la formación para el empleo, entendida desde una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida, debe abarcar a todos los adultos sea cual sea su nivel económico o de instrucción, debe de ser un proceso a lo largo de toda la vida y su objetivo deberá ser, el de conseguir que la persona se desarrolle en el máximo de facetas posibles(económica, social y política), con el fin de adquirir un desarrollo integral del ser humano y una participación sociocultural independiente.
3. No sólo creemos que la formación para el empleo tiene que formar parte de la educación a lo largo de toda la vida, sino que también pensamos que esta educación tiene que tener una perspectiva utópica, es decir crítica, generadora de nuevas perspectivas, nuevos enfoques y cuyo fin último sea hacer a las personas más libres
4. Es necesario tener una visión global del concepto de formación para el empleo o corremos el riesgo de caer en un reduccionismo simplista de la idea de formación. En muchas ocasiones se

confunde el término instrucción con el de educación. Creemos necesario hacer una distinción entre estos dos conceptos, ampliamente estudiados en el contexto de la pedagogía. Es aquí donde, a nuestro entender, es fundamental la figura del pedagogo, consideramos que es necesario que un especialista reflexione sobre si una acción formativa es realmente educativa o no. Es decir, si aquello que se va a enseñar y por lo tanto aprender, mejora significativamente a la persona o no, dicho de otro modo si con lo aprendido se es mejor persona o no.

5. La formación debe estar estrechamente vinculada a la educación (desarrollo personal, adquisición de nuevas capacidades, incorporación al mundo de la cultura, transformación de la realidad, etc.) y en todo proceso formativo debería aparecer la figura de un experto que planificase, que diseñase, que evaluase y sobre todo que se preocupase en conseguir que esa formación fuese realmente educativa. A nuestro entender, una de las personas más idóneas para desarrollar esta función, debería ser un pedagogo y así lo reivindicamos.

6. Pensamos que tanto los responsables de formación como los formadores como instructores o profesores son la piedra angular de todo proceso formativo, dado que en muchas ocasiones son los máximo responsables de las acciones formativas. Esta función puede ser perfectamente desarrollada por un pedagogo, dado que su cualificación profesional y su perfil profesional se adecuan perfectamente a estas exigencias, ya sean de tipo didáctico como organizativo. En muchas ocasiones son profesionales más orientados a campos de la economía(licenciados en empresariales o económicas, por ejemplo), los responsables de la formación, lo

que hace, según nuestro criterio, que se pierda el sentido “**EDUCATIVO**” (al que nos referimos anteriormente) que debe de tener toda formación.

7. Hay que tener en cuenta la figura del formador, fomentando su formación, pidiéndole opinión y también exigiéndole una determinada cualificación.
8. En demasiadas ocasiones se identifican únicamente las necesidades de formación de las personas con las necesidades de formación relacionadas con el desarrollo económico, mercantil, etc. asociando el término de formación con el término de adiestramiento más que con el de educación. Pensamos que una de las características, por no decir la más importante, de la educación es que nos hace más libre, por eso a muchos programas de educación para el empleo habría que quitarles el término educación, porque lo que pretenden no es formar como personas, y por lo tanto hacernos más libres, sino que pretenden adaptarnos a un sistema, a sus exigencias y a sus intereses. De nuevo vuelve a aparecer la idea de formación como acomodación (formamos = conformamos) apuntada por **Zabalza(2000)**.
9. Es necesario en la formación para el empleo la visión crítica de un especialista en educación, en muchas ocasiones es tan importante problematizar soluciones como solucionar problemas.
10. Consideramos necesario realizar acciones que fomenten la formación de base de los destinatarios de los programas, en muchas ocasiones absolutamente deficitaria. Da la casualidad de

que las personas que más dificultades tienen para encontrar trabajo son las que más bajo nivel de instrucción tienen.

11. Creemos que es necesario buscar nuevas estrategias educativas dirigidas a las características específicas de los colectivos a los que van a ir dirigidos los programas. Las acciones formativas deben estar basadas en un enfoque transversal y multidisciplinar, sus contenidos y material didácticos deben responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los distintos sectores de la población y sus métodos de trabajo deben fomentar la participación activa y crítica de los educandos.

12. Creemos necesario asociar el campo de la educación al del trabajo, dando una nueva dimensión al concepto de educación. Así el trabajo productivo puede contribuir al desarrollo y a la formación del hombre. Por lo tanto el trabajo no es sólo un fin de la educación sino que también es un medio. Pensamos que es inconcebible una verdadera formación para el empleo en la cual no estén en estrecho contacto el trabajo y la educación. El objetivo es eliminar los posibles problemas que conllevan toda transición entre la escuela y el mundo del trabajo y asimismo conseguir que la empresa se adapte también al mundo académico.

13. Uno de los errores en los que se está cayendo, según nuestra opinión, en la formación para el empleo, ya sea continua, reglada u ocupacional, es centrar la formación solamente en la consecución de aptitudes, destrezas o capacidades, como ya ocurrió anteriormente con la educación de adultos o con la alfabetización, olvidándose de otros aspectos educativos esenciales, tales como

las actitudes, los procedimientos, la transformación, la realización personal, el espíritu crítico, etc.

C) Con relación al Sistema de Cualificaciones Profesionales Basado en Competencias:

Los cambios vertiginosos que se producen en nuestra sociedad hacen que sea necesario instaurar un sistema de formación para el empleo cuyas principales características sean la flexibilidad y la adaptación a las exigencias demandadas por la sociedad (nuevas competencias y cualificaciones, nuevas estructuras ocupacionales, nuevos modelos organizativos, etc.).

Creemos, y así se desprende de nuestra tesis, que el modelo que mejor responde a estas exigencias es el modelo de acreditación y certificación de cualificaciones profesionales basado en competencias. Ahora bien, para nosotros este modelo sólo tiene sentido, desde el punto de vista pedagógico, si se da al concepto de competencia un verdadero significado educativo. Haría falta llegar a un equilibrio entre el enfoque pedagógico que ponga el acento en la formación de la persona y un enfoque profesional que haga hincapié en las necesidades de la empresa.

Como hemos defendido a lo largo de la tesis, nuestra concepción de **competencia** se aproxima bastante a la expuesta por **Zarifian (1999)**,

en el sentido de que cuando hablamos de desarrollar competencias lo más importante es que este desarrollo sirva fundamentalmente para conseguir que tanto las mujeres como los hombres tengan la capacidad de tomar iniciativas y buscar soluciones ante determinados retos profesionales que surjan a lo largo de su carrera profesional. Creemos que las personas deben ser los principales actores en un proceso de formación por competencias. Además de tener esta capacidad de autonomía y de resolución de problemas, también consideramos fundamental desarrollar las capacidades de comunicación y de cooperación con los demás compañeros. Es tan importante saber como solucionar un problema por uno mismo, como saber que la solución está en pedir ayuda y cooperar con otros compañeros más experimentados.

1. A nuestro juicio la implantación del **Sistemas de Cualificaciones**, constituye una de las respuestas más adecuada que se pueden dar, a algunos de los retos que se plantean en los diferentes sistemas educativos de formación y empleo, siempre y cuando se tengan en cuenta algunos criterios, fundamentalmente de tipo pedagógicos, defendidos y expuestos en apartados anteriores.
2. Planteamos un nuevo modelo de formación destinado a conseguir que las personas puedan dominar diferentes competencias específicas como son, entre otras, la calificación profesional técnica, propiamente dicha, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos, etc. Por esta razón cuando hablamos de formación del trabajador no debemos fijarnos únicamente en los aspectos técnicos sino que debemos tener una visión global de la formación integral del ser humano en sus diferentes facetas.

3. Por ello, la formación de los trabajadores / as adultos debe abarcar tres dimensiones básicas:
 1. **Formación para el trabajo**, que inicie y actualice conocimientos, destrezas, habilidades, etc. para el mundo laboral y la mejora de la cualificación profesional.
 2. **Formación para el libre ejercicio de responsabilidades ciudadanas y para la participación social.**
 3. **Formación para el desarrollo de la persona**, a través de actividades creativas, que fomenten el juicio crítico y su participación en el ámbito de lo social y cultural.
4. La formación para el empleo requiere algo más que conocimientos técnicos, en la actualidad tan importante como estos, es la capacidad de comunicación, de resolución de problemas, de trabajo en equipo, de autoaprendizaje, de organización, de adaptación a los cambios, de iniciativa, etc. Estas capacidades son más fáciles de lograr si se está en contacto con un lugar de trabajo que si se está en un aula, ajena a la realidad.
5. Es necesario crear un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituyen una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo (Delors, 1996:20).

6. Es necesario establecer un sistema de convalidaciones y correspondencias, en el que se tenga en cuenta la experiencia profesional, elaborando una prueba para identificar las competencias adquiridas por los trabajadores del sector en cursos de formación continua.
7. Asimismo se debería establecer **itinerarios profesionales** agrupando los cursos de formación continua de un mismo ámbito, para que permitan la adquisición y dominio de competencias profesionales.
8. Es necesario crear **pasarelas** entre los tres subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua) con la finalidad de dinamizar así las posibilidades de promoción en lo relativo al nivel de formación y titulación de los destinatarios de la misma.
9. Es impensable contemplar un **Sistema de Cualificaciones** sin plantearse un **Sistema de Evaluación de la Calidad** integrado. El reconocimiento de la competencia certificada (**Brent, 2000**) sólo será aceptada por la sociedad si existe un alto nivel de confianza en la calidad de las capacidades certificadas, lo cual requiere unas cualificaciones claras y transparentes cuyo significado y valor hayan sido verificados tanto en la teoría como en la práctica.
10. El proceso formativo, debe realizarse por organizaciones que se preocupen por la calidad, que cuenten con un personal cualificado y unos recursos suficientes. Igualmente, si queremos llevar a cabo

un sistema de convalidaciones, clave en este proceso, es necesario que la autoridad que certifique esta convalidación, al igual que la propia competencia convalidada, estén fuera de toda duda, realizando estas con unos criterios de calidad, aceptados por todos. Para ello es imprescindible controlar la calidad de la gestión y dirección, la formación del personal docente, los conocimientos y competencias de los alumnos, los medios, y en general todo lo que pueda intervenir en el proceso formativo.

11. Por todo lo anterior hay que tender, en definitiva, a mejorar la calidad de la enseñanza superando edades y niveles de enseñanza, añadiendo al siempre restrictivo concepto de enseñanza escolar formal, nuevas modalidades de aprendizaje. Lo importante es evitar la exclusión, pues todas las personas tienen que tener la oportunidad en todo momento, en todo lugar y a cualquier edad y circunstancia de seguir aprendiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, A. B. (1990) " *Relación entre formación y empleo. La educación técnico- profesional en Francia, Italia y Gran Bretaña. Vitoria Gasteiz*". Servicio central de Publicaciones del Gobierno vasco.

- ANTA, G. (1998) " *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*". Madrid: OEI.

- ARBIZU, F.M. (1999) " *Sistema Nacional de las Cualificaciones*". En *In formación*, nº 5, pp. 19-22.

- ARBIZU, F.M. (2000) " *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en el Estado español*". Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional sobre "Sistemas de Cualificaciones

Profesionales en la Unión Europea: una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI” . San Sebastián. Junio de 2000.

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H.(1989) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas.
- BERTRAND, O. (1998) "*Tendencias actuales en los modelos de formación profesional y en los sistemas de certificación de calificaciones*". Ponencia presentada al Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. Encuentro Iberoamericano de Responsables de la Formación Profesional, México, 28 de septiembre al 1 de octubre de 1998.
- BLAS ARITIO, F. (2000)" *¿Por qué no despegaba el nuevo modelo de F.P.?*. En *Información*, nº8 (Julio), pp. 34
- BRENT, R. (2000) "*El sistema de cualificaciones profesionales de Nueva Zelanda. Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales*". Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional sobre "Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea: una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI". San Sebastián. Junio de 2000.
- B.O.E. (1997) *Segundo Acuerdo Nacional de Formación Continua*, nº 28. 1 de enero.

- BUNG, G.P. (1994) *“La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”*. En Revista de Formación Profesional nº 1. Berlín: CEDEFOP
- CACHON, L. Y FUNDACION TOMILLO. (1998) *“Nuevos yacimientos de empleo en España. Potencial de crecimiento y desarrollo futuro”*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos sociales.
- CACHON, L. y MONTALVO, M.D. *Educación y formación a las puertas del Siglo XXI*. Madrid: Ed. Complutense.
- CAMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA(2000). *“ El libro 2000 de la Formación”*. Madrid: Civitas.
- CANO, J. (1993) *“La Nueva Formación Profesional”*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- CARR, W. y KEMMIS, S.(1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M.(1997). *“La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1: La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTILLO, J. J. (ed.) (1999) *“ El trabajo del futuro”*. Madrid: Ed. Complutense.

- CEEAL. (1997). *“El aprendizaje de adultos, una clave para el siglo XXI”*. Santiago de Chile: CEAAL.
- CEE-MEC. (1987). *“Políticas educativas Europeas”*. Madrid: Popular.
- CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional: www.cedefop.gr
- CEREQ, Centre d'études et de Recherches sur les Qualifications. www.cereq.fr
- CIDOC, Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle: www.forem.be
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993) *“Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el Siglo XXI”*. Bruselas: Ediciones de la CCE.
- COMISION EUROPEA (1995) *“Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento (Libro Blanco sobre la Educación y la Formación)”*. Bruselas: Ediciones de la CE.
- COMISION EUROPEA (1997) *“Guía de los programas: Educación, formación y juventud”*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000) .
Memorándum sobre el aprendizaje permanente". Bruselas:
ediciones de la CE.

- CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (2000)
" *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*" .Madrid:
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 3ª Edición.

- CONGRESO INTERNACIONAL sobre "Sistemas de
Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea: una nueva
dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI"
. San Sebastián. Junio de 2000. Documento electrónico
<http://www.euskadi.net/>

- CONOCER - Consejo de Normalización y Certificación de
Competencia Laboral- (2000)" *Análisis y ocupacional y funcional
del trabajo*". Madrid: OEI.

- COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S. (1986) "*Métodos cualitativos y
cuantitativos en investigación educativa*". Madrid: Morata

- DELORS, J.(1997)" *La educación encierra un tesoro*". Madrid:
Santillana.

- DIAZ GONZALEZ, T. (1998) "*Eurovalidación de competencias
profesionales como nuevo modelo de formación continua*".
Ponencia presentada en el V Congreso Interuniversitario de

Organización de Instituciones Educativas. Madrid, noviembre de 1998 (policopiado).

- ESCORIAL CLEMENTE, T. (1999) "*Sistema Nacional de Cualificaciones y profesionalidad de los trabajadores*". En *Información*, nº 6, pp. 5-8.
- FAURE, E. Et al.(1978)."*Aprender a ser*". Madrid: UNESCO/Alianza Editorial. 6ª ed.
- FEMP (1991) "*Formación Ocupacional en España. Normativas y sistema de Programación, evaluación y gestión*". Madrid. FEMP.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.(1990)"*Educación formación y empleo en el umbral de los noventa*". Madrid: CIDE.
- FERRANDEZ ARENAZ, A. (1996) " *Formación Profesional Ocupacional: Perspectivas de un futuro inmediato. La formación ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos*". Universidad de Sevilla. Grupo de investigación didáctica.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO DE LOS SANTOS, P.; NAVIO, A.; RUIZ BUENO, C.(2000). "*El formador de Formación Profesional y Ocupacional*". Barcelona: OCTAEDRO.

- FESTINGER, L. KATZ, D. (comp.) (1992) *“Los métodos de investigación en las ciencias sociales”*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *“Pedagogía del oprimido”*. México: Tierra Nueva, Montevideo, Siglo XXI Ediciones.
- FREIRE, P. (1990). *“La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación”*. Madrid: Paidós-MEC.
- GAIRÍN, J. y otros (1996) *“La Formación para el empleo”*. En 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional. Barcelona. Grupo CIFO.
- GAIRÍN, J. (1999) *“La evaluación de instituciones de educación no formal”*. En Jiménez, B. (Coord.): *Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis*, Madrid, págs 83-134.
- GARCIA FRAILE, J.A. (1999) *“Hacia un nuevo modelo de formación de los trabajadores: la formación en competencias y habilidades profesionales”*. En *In formación*, nº 6, pp. 22-24.
- GARCIA FRAILE, J.A. (2000) *“Educación y formación para el nuevo milenio: el caso de los nuevos yacimientos de empleo”*. En MONCLUS, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 281-306.

- GELPI, E.(1990):“*Educación permanente, problemas laborales y perspectivas educativas*”. Madrid: Popular, OEI, Quinto Centenario.

- GENTO, S. (1996) “*Instituciones Educativas para la Calidad Total*”. Madrid: La Muralla.

- GENTO, S. (1998) “*Implantación de la Calidad Total en Instituciones Educativas*”. Madrid: UNED.

- GONZALEZ SOTO, A.P. (2000) “*La formación de adultos en el siglo XXI. El problema de las capacidades básicas*”. En MONCLUS, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 61-81.

- GREFFE, X.(1997) “*La mise en place de formations initiales e alternance: enjeux, problèmes et solutions*” Paris: IPE.

- HABERMAS, J. (1988) “*La lógica de las Ciencias Sociales*”. Madrid Tecnos.

- IFES - Instituto de Formación y Estudios Sociales- (1999) “*Elaboración de itinerarios formativos en formación continua para el sector agrario, forestal y pecuario adaptado a los itinerarios del MEC*”. Madrid: IFES.

- IFES - Instituto de Formación y Estudios Sociales- (2000) *“Creación de una herramienta para la organización y planificación de la formación continua”*. Madrid: IFES.
- INEM (1996).” *Familia profesional docencia e Investigación. Área profesional Formación*”, Madrid: INEM.
- IN CEDEFOP (1999)” *Le programme Leonardo da Vinci aborde sa seconde phase*”, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, febrero.
- INSTITUTO DO EMPREGO ET FORMAÇÃO PROFISSIONAL. (2000). Documento electrónico [http:// www. lefp. pt.](http://www.lefp.pt)
- ISO/DIS 9001:2000 (1999), *Quality Management Systems – Requirements* (ISO, Ginebra)
- JIMÉNEZ, B.(1996).” *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*”. Barcelona: EUB.
- KIRSCH, E. y SAVOYANT, A.(1999) “ *La certification des qualifications et compétences professionnelles*”. En CEREQ, núm.159, pp.1-4.
- KIRSCH, E. (2000) *“El Sistema de Cualificación profesional en Francia”*. Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional sobre “Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea:

una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI” . San Sebastián. Junio de 2000.

- LORENZO y otros (2000). “ *Las organizaciones educativas en la sociedad Neoliberal*”. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MARDONES, J. (2000) “ *Sistema de cualificaciones en el País Vasco*”. Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional sobre “Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea: una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI” . San Sebastián. Junio de 2000.
- MASSUDA, Y. (1984) “ *La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*”. Madrid: tecnos (Fundesco).
- MERTENS, L. (1998)” *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*”. Madrid: OEI.
- MEC. Ministerio de Educación y Cultura. www.mec.es
- MEC (1988) “*Proyecto de reforma de la Educación Técnico – Profesional*”. Madrid: MEC
- MEC (1991) Revista Educación Nº 294. “Pautas de la educación de adultos en la actualidad”.
- MEC(1995). *Leonardo da Vinci. Programa Europeo de formación Profesional. 1995-1999*.Madrid: MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1997) *“Monografías profesionales”*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1999) *“Programas de Garantía Social”*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA (1999b) *“Formación Profesional Específica”*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1999) *“Guía laboral 1999 y de Asuntos Sociales”*. Madrid.

- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1999). *“Escuelas Taller y Casas de Oficio”*. Madrid

- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2000) *El Sistema Nacional de Cualificaciones*. Documento electrónico <http://www.mtas.es/empleo/FORMACION>

- MOLSOSA I PUJAL, J. (1999) *“Las políticas comunitarias para la formación a lo largo de toda la vida”*. En CACHON, L. y

MONTALVO, M.D. Educación y formación a las puertas del Siglo XXI. Madrid: Ed. Complutense, pp. 21-31.

- MONCLÚS, A.(1990) *“Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica”*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MONCLÚS, A.(1996) *“Investigación y educación de adultos”*. Madrid: Parteluz.
- MONCLUS, A.(1998).” *La formación de los trabajadores en las últimas contribuciones de la UNESCO*”. Madrid: documento Policopiado.
- MONCLUS, A, (1999) *“El lugar y el sentido de las competencias”*. En *In formación*, núm. 5, pp. 23-25.
- MONCLUS, A. (2000) *“La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional”*. En MONCLUS, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 3-25.
- MONCLÚS, A. (2000 b) “ *Nuevos modelos europeos de acreditación de competencias profesionales*”. En LORENZO y otros (2000). *“ Las organizaciones educativas en la sociedad Neoliberal”*. Granada. Grupo Editorial Universitario, pp. 823-839

- MONCLUS, A. Y SABAN, C. (1997) *"La escuela global"*. Madrid: FCE/UNESCO.
- MONTMOLLIN, M. (1986) *"L'ergonomie"*. Paris: La découverte.
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: - www.oei.es
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS: *Reuniones internacionales sobre educación de adultos*. Madrid: OEI
- OCDE, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. www.ocde.org
- OIT, Organización Internacional del Trabajo. www.itcilo.it
- OIT(1996) *"Rapport sur l'emploi dans le monde 1996/97"*. Roma: OIT.
- OIT (2000) *"ISO 9000 Y competencia laboral. El aseguramiento del aprendizaje continuo en la organización"*. Documento electrónico <http://www.ilo.org/>
- PARKES, D. (1994) *"Competencia y Contexto"*. En Formación Profesional nº 1, pp. 25. Berlín : CEDEFOP.

- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000) The National Vocational Qualifications framework. Documento electrónico. <http://www.qca.org.uk/>
- RANKIN, N. (2000), *Performance through people: the seventh annual competency survey* en: Competency, 1999-00 (Londres, IRS)
- RASSEKH, S.(1996). “ *L’éducation et le travail productif ou socialement utilif. La contribution de UNESCO dans ce domaine*”. En 1946 UNESCO. 50 years for education. Paris: UNESCO (Cd. Rom)
- REVISTA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS ECONOMICOS (1999)” *El mercado de trabajo en España. Nuevas oportunidades de empleo*”. Madrid: IEE (2 vols.).
- REVISTA EUROPEA DE FORMACION PROFESIONAL: CEDEFOP.
- RIAL, A. (1997)” *La formación profesional. Introducción histórica, Diseño de Curriculum y Evaluación*”. Santiago: Tórculo.
- ROSALES, C. (1988) “*Didáctica, núcleos fundamentales*”. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, A. y DELGADO, A. (1999) “El método y las técnicas en Psicología del trabajo y de las Organizaciones en *Introducción a*

la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Madrid:
Pirámide.

- RUEDA, A. (2000) "Reflexiones y propuestas sobre un Sistema de Evaluación de la Competencia". Madrid. Documento electrónico [http:// www.oei.es](http://www.oei.es)
- SABAN, C. (2000) "*Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias*". En MONCLUS, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 83-106.
- SAVATER, F.(1997). "*El valor de educar*". Madrid: Circulo de lectores
- SANSEGUNDO, M.J.(1991) "*Formación y empleo en cuatro países de la OCDE. Madrid. Formación Profesional y sistema productivo*". Fundación de Estudios de Economía Aplicada.
- SANCHEZ FIERRO, J. (1999)" ¿Por qué un sistema nacional de cualificaciones? En *In formación*, nº6(Diciembre), pp. 3. Madrid: IFES.
- SCHAVARSTEIN, L.(1998) "*Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*". Buenos Aires: Paidós.

- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL (1987) “ *Terminología del análisis ocupacional*”.Madrid: INEM.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1992)” *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*”. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1997). “ *El Docent i l’acció mediatra*”. Barcelona: EDIVOC.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: www.unesco.org
- UNESCO (1985) *Informe final, Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1996 a).”*Estrategias a Plazo Medio 1996-2001*”. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1996 b). “*Aprender sin fronteras*”. Paris: UNESCO
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1998) *Unesco. 50 años en pro de la educación*. París: UNESCO.

- VAN DE BERGHE, W. (1998) “ Aplicación de la norma ISO 9000 a la enseñanza y la formación”. Revista Europea de la Formación Profesional CEDEFOP. Septiembre- diciembre 1998.

- VIGOTSKY, L.S.(1986) *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*.En Luria-Leontiev-Vigotsky. *Psicología y pedagogía*.Madrid:Akal.

- ZABALZA, M.A. (2000) "*Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje*". En MONCLUS, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 165-198.

- ZARIFIAN, P.(1999)" *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio . El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*". Montevideo: OIT.