



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 17/07/2013

Fecha de aceptación 31/10/2013

## LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN CONSTANTE [IN]DEFINICIÓN EN EUROPA

*The Professionals' professionalization of training for employment in constantly (un) definition in Europe*



*Georgina París Mañas\**, *José Tejada Fernández\*\** y  
*Jordi Coiduras Rodríguez\**

*\*Universidad de Lleida y \*\*Universidad de Barcelona*

E-mail: [paris@pip.udl.cat](mailto:paris@pip.udl.cat), [jose.tejada@uab.es](mailto:jose.tejada@uab.es),  
[coiduras@pip.udl.cat](mailto:coiduras@pip.udl.cat)

### Resumen:

*En este artículo los autores realizan una aproximación teórica a la profesión, profesionalización y profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo. A partir de la revisión de las diversas realidades europeas en relación a los requisitos de acceso y formación exigida, competencias, identidad, desarrollo y desempeño profesional se alcanza un conjunto de conclusiones y propuestas a modo de prospectiva.*

*La Formación Profesional para el Empleo, concebida hoy como una semiprofesión en nuestro continente, precisa de una formación reglada y reconocida en el Marco Europeo de Educación Superior. Para ello se propone una formación basada en el aprendizaje adulto, la andragogía y la interacción de la teoría con la práctica profesional como estrategias para la mejora de la acción profesional de los formadores europeos implicados en la Formación Profesional para el Empleo. Reclamar una formación específica para estos profesionales da respuesta a la necesidad expresada en distintos foros especializados sobre la anhelada identidad profesional. Defendemos la concepción de esta profesión como una actividad que brinda un servicio formativo con diversos beneficios, entre ellos: la adhesión a unos conocimientos y normas colectivas constitutivas de la identidad profesional; el sentido de pertenencia a un grupo; una tarea profesional de calidad; niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes; y la prevención del intrusismo laboral.*

**Palabras clave:** Profesionales de la Formación, Formación Profesional para el Empleo, Profesionalización, Formación Andragógica

**Abstract:**

*In this article, the authors present a theoretical approach to the profession, professionalization and professionalism of those employed in Continuing Vocational Education and Training. Following a review of the different realities found in Europe, and after relating these to existing requirements for access to employment and training, competences, identity, development and professional development, we have reached a set of conclusions and formulated a number of related proposals.*

*In today's Europe, Continuing Vocational Education and Training is essentially seen as a form of semi-professional training, which requires officially recognised instruction within the scope of the European Higher Education Framework. To achieve this, we propose a form of training based on adult education, andragogy and a combination of theory and professional practice. Calling for these professionals to receive specialised training is a response to the need, which has been expressed in various specialised forums, to establish a specific professional identity. We support the conception of this profession as an activity that offers a training service with a number of clear professional benefits. Amongst others, these include: adherence to a set of knowledge and collective rules that constitute a professional identity; the sense of belonging to a group; a quality professional task; levels of qualification, official certification and accreditation to recruit professional competences; and prevent intrusion in the labour market.*

**Key words:** Training Professionals, Continuing Vocational Education and Training, Professionalization, Andragogy

## 1. Introducción

En el curso 2009/2010 comenzaron a impartirse en España los primeros títulos universitarios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. El modelo de competencias adoptado, y puesto en marcha en varios países europeos (también en niveles no universitarios en nuestro país), comenzaba su andadura con nuevos diseños de planes de estudios universitarios. Existen numerosas razones que justifican el diseño por competencias en los planes de estudio universitarios. Se puede consultar para ello el análisis realizado en su día por Cano (2008). Unos años después, cuando ya comienza a haber egresados con estos nuevos diseños de planes de estudio (sobre todo en los másteres, aunque también se empiezan a ver en algunos grados), vuelve a ser necesaria una nueva reflexión sobre el modelo.

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

La profesionalización en esta sociedad, cada vez más compleja, requiere de los individuos más allá de conocimientos, de su capacidad de “aprender para actualizarse, para profundizar y enriquecer sus primeros saberes a partir de las oportunidades que le ofrece el entorno y que a raíz de éstos pueda adaptarse [...]” al permanente cambio (Delors et al., 1996: 95). El contexto económico y laboral actual no sólo precisa de profesionales con un gran desarrollo en competencias específicas - técnicas y metodológicas<sup>1</sup>-, sino de la disposición de otras de carácter más transversal -competencias participativa y personal-. El “saber estar” y el “saber ser” son una exigencia en el actual mercado laboral, además del “saber” y “saber hacer”; no porque estos últimos hayan visto disminuida su trascendencia, sino porque aun siendo abundantes en el mercado de trabajo, ya no son garantía de diferenciación.

La exigencia creciente del sistema productivo deriva en nuevos procesos de identificación de competencias para cada actividad profesional. En este sentido, la Comisión Europea propone referentes sobre competencias profesionales (Shapiro, René & Irving, 2011), así como delimita las vías para su adquisición y desarrollo, evaluación y acreditación en los diferentes países europeos. Aunque este escenario es ejemplo del intenso esfuerzo por determinar las competencias profesionales de los diferentes empleos, siguen existiendo profesiones que disponiendo de un diagnóstico de las necesidades formativas laborales, todavía, carecen de las respuestas que las satisfagan. Este puede considerarse el reflejo de una *semiprofesión* y una profesionalización indefinida. Esta última, no afecta a disciplinas cuya acción profesional errónea pondría en entredicho la misma, buen ejemplo de ello es el ejercicio de la medicina o la abogacía. En otros ámbitos, sin embargo, la profesionalización sigue el cauce de la heteronimia, como en el caso de la Formación Profesional para el Empleo<sup>2</sup> (de ahora en adelante FPE), cuya profesionalización adolece de una cierta inconcreción debido a las múltiples confusiones terminológicas que acompañan esta disciplina, así como la ausencia de información y los deslindamientos fruto de un sistema falto de regulación (Jiménez, 1996).

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

Con esta introducción se pretende dar entrada a los tres bloques que conforman este artículo; el primero de ellos dibuja el escenario de la FPE desde la concepción de tres constructos: la profesión, la profesionalización y la profesionalidad de los profesionales de la Formación para el Empleo para hablar de identidad profesional, competencias profesionales, desarrollo y desempeño profesional y requisitos de acceso y formación exigida; dando paso al segundo apartado, en el que se establece una mirada en profundidad sobre la formación de los profesionales de la FPE en Europa para terminar, finalmente, con algunas reflexiones a modo de prospectiva.

<sup>1</sup> Utilizamos la clasificación tipológica de Bunk (1994), posteriormente ajustada en nuestro contexto por Echeverría, Isus, Martínez & Sarasola, (2008) asociada a los tipos de saberes: saber-competencia técnica, saber hacer-competencia metodológica, saber estar-competencia participativa y saber ser-competencia personal.

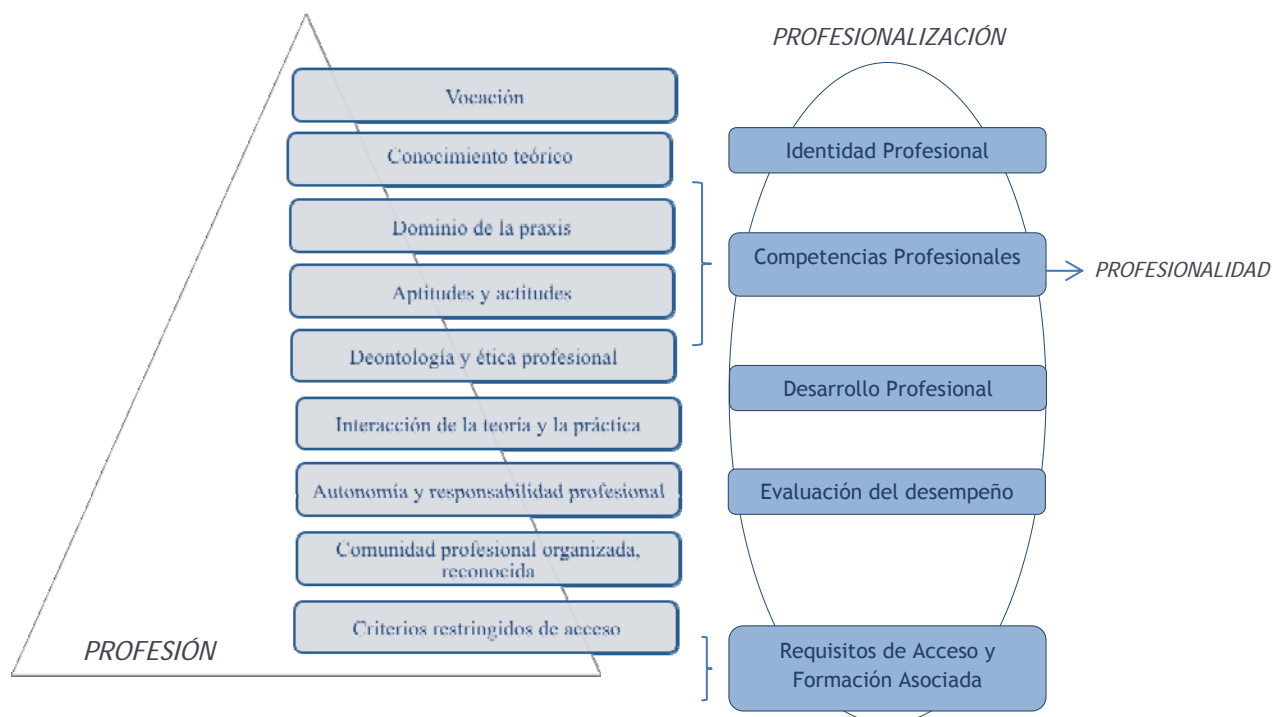
<sup>2</sup> Entendemos por Formación Profesional para el Empleo como la actividad laboral que pretende impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya a mejorar su capacitación profesional y desarrollo personal; adquirir las competencias profesionales requeridas en el nuevo mercado de trabajo, contribuir en la productividad y competitividad de las empresas, promover los procesos de inserción laboral y acreditar las competencias adquiridas bien en la práctica profesional o en procesos formativos. (Fundación Tripartita, 2013)

## 2. Formación Profesional para el Empleo: Profesión, Profesionalización y Profesionalidad en construcción

Llegados a este punto no se debe eludir la mención a tres constructos fundamentales: profesión, profesionalización y profesionalidad, que pese a su similitud morfológica presentan significados bien distintos. En la línea de diferentes autores (Popkewitz, 1991; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Fernández Cruz, 1999; Fernández Enguita, 2000; Ferreres, 2002, Tejada y Fernández Cruz, 2009; Tejada, 2013) sintetizamos que, una profesión es vocación (deseo de emprender una actividad cuando aún no se han adquirido todas las competencias profesionales para desarrollarla), conocimiento teórico (competencias técnicas), dominio de la praxis (competencias metodológicas), aptitudes y actitudes (competencias transversales), ejercicio de la deontología y de la ética profesional, aprendizaje de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica, comunidad profesional organizada, reconocida y respetada (prestigio profesional), autonomía y responsabilidad profesional, y criterios restringidos de acceso (formación inicial y continua reglada).

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

Figura 1: Profesión, Profesionalización y profesionalidad



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

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

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

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

Sin embargo, estas acciones continuaban siendo demasiado generalistas, motivo por el que en las sucesivas declaraciones de denominado *Proceso de Copenhague* (de Copenhague, 2002; de Maastricht 2004; de Helsinki, 2006; Burdeos, 2008; Brujas, 2010) y en el acuerdo “*European cooperation in Education and training 2020*” (Comisión Europea, 2009) se identificaron las competencias de los profesionales como la clave de éxito de la CVET (Continuing Vocational Education and Training)<sup>3</sup>, insistiéndose en los aspectos relacionados con la cualificación de los profesionales para hacer frente a la FPE. Se hizo notable la necesidad de obtener un perfil competencial reconocido que permitiera mejorar los niveles de calidad de las acciones formativas, sobretodo en el aspecto pedagógico, para profesionalizar dicha profesión y mejorar el impacto social y productivo.

Numerosos ensayos teóricos y estudios europeos se han desarrollado tras los objetivos de Lisboa, gran parte de ellos comisionados por la misma Unión Europea, con la intención de reflejar la opacidad que envuelve a los profesionales de la FPE y dilucidar posibles

<sup>3</sup> CVET -Continuing Vocational Education and Training- término traducido como Formación Continua según Cedefop. (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).

alternativas. En esta línea, la TTnet Española (Training of Trainers Network) desarrolló un estudio para analizar e identificar los perfiles y competencias de los profesionales de la FPE en Europa (Volmari, 2009); dando lugar a nuevas investigaciones como el *Proyecto Eurotrainer* (Kirpal & Tutshner, 2008) que certificó la existencia de la irregularidad institucional de la CVET (falta de estándares para la profesionalización de los profesionales) en la mayoría de los países europeos.

Esta situación junto a la gran heterogeneidad de perfiles profesionales dificulta el reconocimiento de la profesión, porque

...el papel de los profesores y los formadores queda trastocado,...transformado; emergiendo nuevas funciones -la tutorización, la orientación, la motivación, la programación,..- y, por tanto, nuevos roles profesionales -tutor, instructor, evaluador, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos...- (Tejada, 2009a: 472).

No obstante, los esfuerzos de perfilamientos y concreción de las competencias profesionales específicas y transversales son evidentes; entre las que podemos encontrar competencias sociales y personales, competencias de trabajo en equipo, competencias psicopedagógicas e innovación, competencias tecnológicas y competencias de apoyo, autonomía y reflexión (Cort, Härkönen & Volmari, 2004; Volmari, 2006, 2008; Tejada, 2009b; Proyecto COPE "*Competences of Professional Educators in Europe*" -CEP Manacor, 2011-; Buiskool, Broek, Lakerveld, Van Zarifis and Osborne, 2010; Mamaqi & Miguel, 2011,; a título ilustrativo, entre otros). El avance sobre el particular va *in crescendo* sobre todo en aquellos países donde la CVET no está regulada institucionalmente.

En los países donde el sector y la oferta de formación continúan en gran medida sin regulación, cobran especial relieve la cuestión del (bajo) estatus de los profesionales en la formación y la falta de reconocimiento de sus competencias (Haasler, 2012: 7).

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

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

Las investigaciones de Tejada (2002, 2005a/b); Beleid y Plato (2008); Kirpal & Tutshner (2008: 11); Kämäräinen (2008); Gordon, et al. (2009); Gassner et al. (2010: 10) a través de la European Network on Teacher Education Police (Scheerens, 2010) indican la necesidad de un cambio y enfatizan la importancia de la calidad de la formación inicial de los profesionales de la FPE, priorizando el desarrollo profesional y competencial de estos actores. Es aquí donde se detecta la necesidad de diseñar estándares comunes de cualificación,



reforzar los planes de formación y definir los papeles, funciones, competencias y perfiles profesionales de los profesionales de la FPE (García Molina, 2013).

### 3. La Formación de los Profesionales de la FPE en Europa

La diversidad que se mantiene en toda Europa en cuanto a profesión, profesionalización y profesionalidad de la FPE dificulta la obtención de un modelo profesional (Parsons, Hughes, Allinson and Walsh, 2008: 89). Tal vez se haya subestimado la magnitud del desafío (acuerdos post-Lisboa) de poner en marcha una de las piedras angulares de la reforma: diseñar la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, el desarrollo profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la FPE. Y más teniendo en cuenta la antagónica realidad contextual de la FPE Europea, pues sólo Inglaterra, Irlanda, los países de la *Benelux* y Francia tienen el sistema de la CVET regulado; al contrario de la realidad de Austria, República Checa, Finlandia, España, Estonia, Grecia, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Noruega, Suecia donde la FPE no está regulada, sin olvidar aquellos países del Sud-Este de Europa - Polonia, República Checa, países bálticos y Bulgaria - donde la transición política y económica imposibilitó dicho proceso (Kirpal & Tutschner "*Eurotrainer*", 2008: 6).

Iniciar el proceso de regularización de la FPE en Europa, empieza por diseñar y exigir una formación inicial obligatoria para los profesionales de esta profesión. Cualquier oficio que carezca de la formación inicial, da lugar a una profesionalización disciplinar inadecuada.

Desde este panorama europeo de la FPE y a partir de la documentación de la Comisión (Eurypedia, 2013) sobre la realidad de los 27 países que la conforman, incluyendo a Islandia, Suiza y Noruega - sólo Austria, Dinamarca, Francia, Hungría, Inglaterra, Italia, Malta, Luxemburgo, Rumania y Suiza exigen una formación andragógica<sup>4</sup> (inicial, regulada y obligatoria) para los profesionales de la FPE. Mientras que en países como Alemania, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal y República Checa buscan, en su mayoría, maestros de educación primaria, profesores de secundaria y/o formación profesional, profesionales con educación superior, o bien profesionales especialistas o expertos sobre una área de conocimiento con larga o media experiencia laboral.

Seguidamente, presentamos una tabla sobre la tipología de profesionales que actualmente están ejerciendo en el campo de la FPE en el contexto europeo.

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

---

<sup>4</sup> Concepto que desarrollaremos brevemente en el último apartado de este artículo.

Tabla 1: ¿Qué profesionales están ejerciendo en la Formación Profesional para el Empleo?  
Configurada con documentación facilitada por la Comisión Europea (2013)

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

Se aprecia como en 8 países de los estados miembros utilizan profesores de primaria para implementar la FPE, 11 países demandan profesores de Secundaria y/o Formación Profesional, 10 países reclutan profesionales con Estudios Universitarios en Educación, Psicología, Pedagogía, etc., otros 10 exigen profesores especialistas en Andragogía, 7 solicitan profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento y 11 priorizan profesionales



con larga o media experiencia profesionales. No obstante, no se puede eludir que el 86% de los países utilizan entre dos y tres de las tipologías de profesionales mencionadas, a excepción de la República Checa, Portugal, Irlanda y Grecia que únicamente utilizan una tipología de profesionales para encargarse de la FPE.

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

- En *Austria* existe el Instituto Federal de Educación de Adultos "*Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BifEB)*", el cual actúa como un centro de formación y capacitación para los profesionales de la educación de adultos a través de las diferentes sedes, universidades e instituciones que tiene en todo el país. Además, desde 2007 se creó "*Weiterbildungsakademie Österreich (AMB, FPE Academy)*" un centro de formación para aumentar y garantizar la cualificación y la calidad de los profesionales en educación de adultos. La Academia FPE (<http://www.wba.or.at/>) ofrece a las personas que trabajan en la educación de adultos (profesores, responsables de formación, consultores, etc.) la posibilidad de obtener un certificado de reconocimiento profesional (con un total de 60 créditos ECTS) para acreditar y reconocer las competencias ya adquiridas en contextos formales, no-formales y/o informalmente como profesionales de formación, y formarse en aquellas que presentan carencias.
- En *Dinamarca* para ejercer como profesional en la formación de adultos existen diferentes formaciones obligatorias que se ofrecen en los centros educativos/pedagógicos de adultos de todo el país. En el caso de aquellos profesionales provenientes de disciplinas como la pedagogía, psicología, educación, etc. la formación se ejecuta en formato cursos de especialización.
- *Francia* dispone del dispositivo *GRETA-Formation Continue*, una organización creada en 1973 por un grupo de instituciones públicas francesas que pretendían regular a nivel nacional el sistema de la formación permanente y la educación de personas adultas. Esta institución recluta profesionales experimentados en los diferentes campos y disciplinas profesionales para formarles en *ingeniería pedagógica* a través de una formación de 18 semanas.
- *Hungría* exige un máster profesionalizador sobre andragogía, el cual permite a los profesionales adquirir las competencias, recursos y estrategias profesionales para establecer procesos formativos/ educativos con personas adultas.
- *Inglaterra*, en 2007 mediante el *Reglamento de cualificaciones del Personal Docente de Educación Postsecundaria*, estipuló que cualquier profesional que se dedicara a la educación de adultos, debía acreditar: a) una formación básica denominada "*Preparación para la enseñanza en el sector del aprendizaje permanente*" que es una licencia para todas aquellas persona que en su lugar de trabajo desarrollan tareas como enseñantes con independencia del puesto de trabajo; b) una Diplomatura en *Docencia en el sector del aprendizaje permanente* a un nivel 5 en el Marco Nacional de Cualificaciones (alto nivel); o c) un certificado en *Enseñanza en el Sector de Aprendizaje Permanente* a un nivel 3 o 4, en el Marco Nacional de Cualificaciones (nivel medio).
- En *Luxemburgo* se pueden encontrar diferentes perfiles que ejercen la formación profesional para el empleo: a) Profesores de enseñanza secundaria, estos desarrollan cursos de educación secundaria para personas adultas, está regulado por *Ministère de*

*l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle*; b) Formadores de adultos, la profesionalización de los estos se regula desde 2011 con el - *Règlement grand-ducal*<sup>5</sup>; y por último, c) Profesores y formadores acreditados, el Ministerio de Educación de Luxemburgo forma y acredita oficialmente en competencias pedagógicas y contenidos específicos a los profesionales de la FPE.

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

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

- En *Alemania* de acuerdo con una resolución adoptada por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Kultusministerkonferenz- KMK*) en 1970, pueden ejercer como profesionales de la formación para adultos: (a) los profesionales con un título de educación superior y con una praxis en la profesión (*Fachschulabschluss*), y (b) los profesionales con un título de formación profesional de varios años y una larga experiencia profesional.
- En *Bélgica*, los profesionales de la formación para adultos son personas con larga experiencia profesional y con conocimientos pedagógicos, aunque no hay formación específica.
- En *Bulgaria* la educación de adultos se lleva a cabo por los profesores y formadores con cualificación de "maestro".

---

<sup>5</sup> El reglamento estipula que sólo podrán ejercer aquellos profesionales que certifiquen una titulación acorde con al área de conocimiento que imparten, que demuestren que manejan dos de las tres lenguas oficiales del país y que superen con éxito el examen de ingreso tras un período de prueba/experiencia profesional de dos años. además, estos profesionales sólo podrán ejercer en centros nacionales de formación profesional continua institutos nacionales de la lengua y en escuelas de segunda oportunidad (e2c).

- La Educación de Adultos en *Chipre* es impartida por docentes de educación primaria y secundaria o graduados universitarios desempleados inscritos en la "lista de espera" de la Comisión de Servicios Educativos para el ejercicio en las escuelas de primaria y secundaria. Aquellas formaciones de carácter más específico son impartidas por personas con conocimientos especializados en el campo correspondiente.
- En *Eslovaquia* los profesionales proceden de la enseñanza secundaria (10%), de instituciones de educación superior, o bien son especialistas o expertos sobre un área de conocimiento y tienen experiencia en formación (85% de los profesionales). En general, no existen disposiciones prescritas para la formación de los profesionales de la formación para el empleo.
- En *Eslovenia* la formación inicial del personal en pedagogía para adultos sigue las mismas reglas y regulaciones que los maestros de primaria y profesores de secundaria.
- *España*, en 2006 la *Ley de Educación* estableció que las administraciones educativas podrán colaborar con otras administraciones públicas con competencias en el ámbito de la educación de adultos. Los profesionales que podrán ejercer en este campo son: a) Funcionarios de los diferentes cuerpos docentes no universitarios, de acuerdo con los niveles y programas educativos que se ofrecen (maestros, profesores técnicos de formación profesional, profesores de enseñanza secundaria y profesores de escuelas oficiales de idiomas). La Ley de Educación establece que las administraciones educativas deben proporcionar a los profesionales de la formación de adultos la capacitación necesaria para cumplir con las características de estos. b) Excepcionalmente, en el caso de los profesores de lenguas oficiales, los profesionales extranjeros que no posean el certificado requerido pueden ser contratados. También excepcionalmente, en el caso de la formación profesional de grado medio y avanzado, es posible contratar a profesionales sin el título exigido; c) Si la formación conduce a la obtención de un Certificado de Profesionalidad, los formadores deben cumplir con los requisitos establecidos en los Reales Decretos reguladores. d) Si la formación de adultos no está vinculado a la obtención de un Certificado de Profesionalidad, los formadores deben cumplir con los requisitos que se especifican en el programa de especialización de formación. Para poder implementarse una formación, esta debe aparecer en el "*archivo de Especialidades de Formación*" del Servicio Público de Empleo Estatal. Y e) El profesional *freelance* que proporciona *formación a la carta* no relacionada con la adjudicación de un Certificado de Profesionalidad debe cumplir con los requisitos establecidos por las empresas responsables de su gestión.
- En *Estonia*, el nivel de formación inicial de profesores y formadores que trabajan en el campo de la educación de adultos está determinado por el tipo de institución educativa donde trabaja la persona. En la educación formal, los formadores son licenciados universitarios y/o profesionales de cualquier área de conocimiento; mientras que en el campo de la educación no formal, esto no está regulado de ninguna manera.
- Los profesionales de la educación para adultos de *Finlandia* son los profesores de educación secundaria, básica y superior.
- En *Grecia*, la mayoría de los formadores de adultos han completado sus estudios en educación, pedagogía, literatura, matemáticas, ciencias exactas, ciencias sociales, psicología, etc.

- *Irlanda* no tiene requisitos específicos para los profesionales de la educación de adultos. Los programas de formación para el empleo son implementados por cualificados profesores de primaria que en su mayoría tienen empleos a tiempo completo.
- Los profesionales de la formación de adultos de *Italia* son reclutados entre los maestros y profesores del sistema educativo nacional. También, pueden ejercer como formadores cualquier experto externo. Desde 2002 se han realizado investigaciones específicas orientadas a la certificación de todos los formadores italianos ofreciéndoles la posibilidad de demostrar que poseen tanto las competencias profesionales como la experiencia que se consideran esenciales en cualquier profesional cualificado. Esta certificación atañe a los perfiles: formador docente, planificador de formaciones, gestor de proyectos y director de centro o departamento de formación. Este proceso de certificación—denominado “Carta de valores y conducta de la AIF”—, persigue los siguientes objetivos: a) mejorar la calidad de la formación en Italia, que hasta la fecha se limitaba a la acreditación de sistemas y productos; b) proteger a los destinatarios de las acciones de formación (clientes y participantes/usuarios directos) de aquellos formadores que no satisfacen los niveles mínimos de calidad en lo que respecta a su especialización, al contenido tratado y a su experiencia didáctica; c) definir formalmente modelos y perfiles profesionales que puedan ser reconocidos y evaluados; y d) identificar y difundir criterios precisos de ética profesional que refrenden la visión ética de la profesión.
- En *Lituania*, los profesionales que trabajan en las instituciones de educación formal de adultos se forman de la misma manera que los profesores que trabajan en escuelas de educación general; y aquellos que prestan servicios no formales de educación de adultos no están especialmente formados y su cualificación no está regulada a nivel estatal.
- En *Noruega*, no existen requisitos formales para la cualificación de los profesionales en la educación de adultos. El 90% de ellos, son maestros de primaria y profesores de secundaria y educación superior. No obstante, las entidades públicas o privadas dedicadas a la gestión y formación de adultos son libres de establecer sus propios requisitos de cualificación para los profesionales, incluso si reciben subvenciones estatales para los cursos formativos.
- *Polonia* no exige requisitos adicionales para los profesionales que trabajan en la formación de adultos en el sistema educativo. Estos están sujetos a los mismos requisitos de cualificación que los docentes de educación primaria y secundaria.
- *Portugal* exige acreditar un certificado de postgrado en materia de educación.
- En la *República Checa* los profesionales que participan en la educación de adultos no necesitan ningún entrenamiento especial para enseñar, pues se incluyen como itinerarios de formación en los grados y postgrados de educación.

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

#### 4. Conclusiones y propuestas de futuro

La Formación Profesional para el Empleo, concebida hoy como una semiprofesión, tanto a nivel europeo como estatal, necesita de una formación reconocida y reglada por el Marco Europeo de Educación Superior como se estipula en los “Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado”:

[...] todos los profesionales de la educación/formación deben ser graduados en instituciones de educación superior; pues deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buena destreza pedagógica, capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación [...] (Comisión Europea, 2005; citado por Tejada 2013: 175).

La profesionalización que se persigue es la combinación de dos procesos distintos y complementarios: el de la profesionalidad y el del profesionalismo (Lang, 1999). Mientras el primero es de carácter individual, referido a la persona como responsable de su propio desarrollo formativo, el segundo, el profesionalismo refiere al colectivo que ejerce funciones específicas y considera las estrategias empleadas por ese grupo para transformar el estatus de su actividad a fin de, por ejemplo, obtener su reconocimiento social (Bourdoncle, 1991; Correa Molina, 2013). Esta dimensión colectiva juega un rol esencial en la construcción de la identidad del futuro profesional.

Explicitar una formación inicial para estos profesionales contribuiría, en primer lugar, a la definición de la identidad profesional desde los perfiles profesionales asociados, así como su desempeño (funciones, actividades y competencias profesionales -específicas y transversales-); en segundo lugar, a concebir la FPE como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad y que brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas que delimitan la ocupación; en tercer lugar, prevendría y dificultaría el intrusismo profesional; en cuarto lugar, establecería garantías para una tarea profesional de calidad; y, por último, establecería niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes (Bulgarelli, 2009).

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

[...] disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes significativos en los participantes adultos, que promuevan a su vez, el desarrollo de habilidades, y actitudes y la adquisición y transferencia de conocimientos al contexto donde éste se desenvuelve (2007: 192-193).

El enfoque que proporciona la formación andragógica, puede suponer la mejora de la acción profesional de los agentes europeos implicados en la FPE, pues cada vez hay más exigencias, fruto de las transformaciones estructurales sobre la profesionalización. La misión de los profesionales de la FPE es mucho más compleja que antaño porque: a) estos actúan en diferentes campos de formación relacionados con el mundo del trabajo -formación continua, formación ocupacional y formación profesional- (Navío, 2001: 222); b) adquieren múltiples perfiles, tareas, funciones y competencias profesionales (Volmari, Helakorpi, & Frimodt, 2009); c) requieren de mayores competencias transversales pues “[...] ante las necesidades derivadas de las nuevas formas de trabajo, el saber estar se impone al saber hacer [...]” (Fundación Tripartita para la formación para el empleo, 2003: 32); y d) interactúan con grupos heterogéneos de personas procedentes de profesiones y disciplinas muy distintas, de

formaciones iniciales diversas, y con concepciones de vida y de trabajo dispares (Jiménez, 1996: 307).

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

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

### Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beleid & Plato (2008). *ALPINE Project: Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation*. Zoetermeer, Holanda: European Union.
- Benedito, V., Ferrer, V., Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y resultados*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium
- Buiskool, B. J.; Broek, S. D.; Lakerveld, J. A.; Van Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer, Holanda: European Union.
- Buiskool, Bert-Jan, Jaap van Lakerveld and Simon Broek (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects. *European Journal of Education*, 44 (2), 145-162.
- Bulgarelli, A. (2009). *Continuity, consolidation and change. Towards a European era of VET*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8-14.
- Bourdoncle, R (1991). *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. Revue française de pédagogie*, N° 94.
- Caraballo, R. (2007). La Andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*. 22, (2).
- Caspar, P. (1994). La inversió inmaterial. *Taleia*, 9, 34-39.
- CEP Manacor. (2011). *COPE Project Competences of Professional Educators in Europe: 2008-2011*. Europa: European Commission



- Cedefop. (2008). Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Comisión Europea. (2009, 12 May). *Notices from European Union institutions and bodies. Council conclusions of 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Europa: Official Journal of the European Union.
- Comisión Europea. (2013). *Eurypedia*. Recuperado de <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>
- Cort, P.; Härkönen, A. and Volmari, K. (2004). *PROFF- Professionalisation of VET teachers for the future*. (Panorama series; 104). Luxembourg: CEDEFOP.
- Correa Molina, E. (2013). La Supervisión Clínica: Modalidad de Formación en Terreno. *Actas de XII Simposio Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas den Formación Universitaria. Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. [CD]. Poio, pp. 37-48.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Drucker, P.F. (1993). *Post capitalist society*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dupont, G. & Reis, F. (1991). *La formación de formadores: problemática y evolución*. Berlín: CEDEFOP.
- Echeverría, B; Isus, S. Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente: "Desarrollo profesional docente"*. Granada: Universidad de Granada
- Fernández Enguita, M. (2000). La mitad del Cielo y tres cuartos de la tierra. Entorno a la feminización de la docencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 289, 85-90.
- Fernández, A., Tejada, J., Jurado P., Navío, A., y Ruiz C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Ferreres, V. S. (2002). La profesionalidad. En Jiménez, B. & Mejías, R. (coords.). *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Praxis.
- Fundación Tripartita para la formación para el empleo. (2003). *Consolidación y desarrollo de la Formación Continua en España. Retos para la formación continua y sus instituciones en el futuro próximo*. España: INEM y Fondo Social Europeo por la Fundación Tripartita de la Formación Profesional para el Empleo.
- Fundación Tripartita. (2013). *Formación Profesional para el Empleo*. Recuperado de [http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=1&MS=3&MN=1&r=1280\\*720](http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=1&MS=3&MN=1&r=1280*720)
- García Molina, J.L. (2013). Profesionales de la enseñanza y la formación profesional. *Revista Formación XXI*, 21.
- Garrick, J. & McDonald, R. (1992). Competence standards for industry trainers: alternative models. *Journal of European Industrial Training*, 16, (7), 16-20.
- Gassner, O.; Kerger, L. & Schratz, M. (2010). *The first ten years after Bologna. Universitatii din Bucuresti*. Rumania: European Network on Teacher Education Police (ENTEP)
- Gordon, J.; Halasz, G.; Krawczyk, M.; Leney, T.; Michel, A.; Pepper, D.; Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe. Opening Doors for lifelong learners: Across the school Curriculum and Teachers Education* (Report, 87). Warsaw, Polonia: CASE Network Report: Center for Social and Economic Research.

- Haasler, S.R. (2012). Tendencias de evolución en el escenario europeo. *Revista Formación XXI*, 21.
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la Formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- Kämäräinen, P. (2008). *In search for common ground: Starting points for analysing the professional situation of trainers in six European countries*. Bremen, Germany: Institut Technik & Bildung (ITB), University of Bremen
- Kämäräinen, P.; Baumgartl, B. & Pomberger, E. (2008, 4 July). *Trainers, training scenarios, and a perspective towards a European framework for professional development of trainers -the contribution of the TTplus project*. Presentation at the *Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung*. European Comission, Steyr, Austria.
- Kirpal, S. And Tutschner. R. (2008). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe (Vol.1)*. Bremen, Germany: Education and Culture. European Comision and University of Bremen.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France
- Mamaqi, Xhevrie & Miguel, Jesús A. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *Revista Relieve*, 17, (1-2), 1-32.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de Formación Profesional para el Empleo. Análisis desde los programas de formación de formadores*. (Tesis Doctoral). Recuperado de la base de datos TDX.
- Navío, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *Revista Educar*, 38, 63-79.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90.
- Parsons, D.J.; Hughes, J.; Allinson, C. & Walsh, K. (2008). *The training and development of VET teachers and trainers in Europe*. In CEDEFOP, *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report (Volume 2)*. Luxembourg: Publications of the European Communities, Cedefop.
- Popkewitz, Th. S. (1991). Profesionalización y Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's. Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Netherlands, Luxembourg: University of Twente and Publications of the European Union.
- Shapiro, H.; René, J. and Irving, P. (2011). *Emerging skills and competences. -A transatlantic study. EU-US-*. Danish: Europaen Comission and Danish Technological Institute.
- Tejada, J. (2002). La formación de Formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2005a). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, (2).

- Tejada, J. (2005b). La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior En J. Tejada, A. Navio y E. Ferrández (coord.), *Nuevos escenarios de trabajo, nuevos retos en la formación. IV Congreso de Formación para el Trabajo*. (pp. 21-52). Madrid: Tornapunta Editores.
- Tejada, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una Mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, J. (2009b). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13, (2).
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, (1), 170-184.
- Tejada, J. y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En: J. Tejada [et al.] (coords). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. (13-44). Madrid: Tornapunta.
- Tejada, J.; Navío, A.; Ferrández, E.; Mas, O.; Ruíz, C.; Jurado, P. y Burgos, A. (2009a). *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta
- Volmari, K. (2006, Diciembre). *Changing role of VET teachers and trainers*. Comunicación en el anónimo. HAMK: University of Applied Science- Vocational Teacher Education Unit, Finland.
- Volmari, K. (2008). *Defining VET Professions*. Finland: FNBE.
- Volmari, K.; Helakorpi, S. & Frimodt, R. (2009). *Competence framework for vet professions. Handbook for practitioners*. Sastamala, Finland: Finnish National Board of Education Publications and CEDEFOP.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.