

TESIS DOCTORAL

LA REFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN
ESPAÑA A TRAVÉS DEL DISEÑO POR
COMPETENCIAS: UN ANÁLISIS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS AGENTES SOCIALES

LA RIFORMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN
SPAGNA ATTRAVERSO IL DISEGNO PER
COMPETENZA: UN´ANALISI DALLA PROSPETTIVA
DEGLI AGENTI SOCIALI

Rocío Lorente García



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD DE TOR VERGATA
Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell'Educazione

**LA REFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN
ESPAÑA A TRAVÉS DEL DISEÑO POR
COMPETENCIAS: UN ANÁLISIS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS AGENTES SOCIALES**

*LA RIFORMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN
SPAGNA ATTRAVERSO IL DISEGNO PER
COMPETENZA: UN'ANALISI DALLA PROSPETTIVA
DEGLI AGENTI SOCIALI*

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR
ROCÍO LORENTE GARCÍA

DIRECTORES EN ESPAÑA: **DR. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO**
DRA. MÓNICA TORRES SÁNCHEZ
DIRECTORA EN ITALIA: **DRA. DONATELLA PALOMBA**

Coordinadores:
Dr. Jesús Domingo Segovia (España)
Dra. Donatella Palomba (Italia)

GRANADA, JULIO DE 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Rocío Lorente García
D.L.: GR 603-2012
ISBN: 978-84-694-6673-5

Agradecimientos

Antes de adentrarnos en la investigación, aprovecho este espacio para agradecer a todas las personas que, de uno u otro modo, me han ayudado en esta tarea, ya sea por su profesionalidad en unos casos, por su cariño en otros. No puedo señalar a todas las personas que me han brindado su apoyo, sólo citaré a aquellas que han supuesto una colaboración ineludiblemente destacable. Por todo ello, gracias.

Principalmente, agradezco la supervisión y el esfuerzo invertido de los profesores y directores de esta tesis, los doctores Antonio Luzón y Mónica Torres, que con sus sabios consejos y recomendaciones han sabido motivarme a cada paso en la realización de este trabajo. Su paciencia y disponibilidad, así como sus aportaciones y dedicación, han sido elementos fundamentales de esta investigación.

A la profesora Donatella Palomba, profesora de la Universidad de Tor Vergata, en Roma, por su atención, disponibilidad y amabilidad. Su imprescindible papel desempeñado ha supuesto un gran apoyo en la orientación de nuestra investigación.

Del mismo modo agradezco a los miembros del grupo de investigación “Políticas y Reformas Educativas” del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, el aporte hacia este trabajo, especialmente a Miguel A. Pereyra, por la confianza puesta en mí, y a Diego Sevilla que, como “maestros”, han sabido impregnarme de su apasionado interés por el conocimiento pedagógico.

Valiosa ha sido también la colaboración de los directores de los centros visitados, así como de los profesores y empresarios entrevistados, pues sin ellos, este estudio no sería una realidad.

Asimismo quiero agradecer el inestimable apoyo ofrecido por Ismael, con quien hoy comparto mi día a día, pues ha sabido estar en los momentos difíciles, ha confiado siempre en mi trabajo y ha respetado todo el tiempo que le he pedido prestado. Este agradecimiento es extensible a mis padres y hermano, por su constante estímulo y empuje, por lo que les agradezco por enseñarme a afrontar las distintas situaciones que, cada día, me ha exigido esta investigación.

Índice General

	Páginas
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN UN CONTEXTO DE CAMBIO	27
1.1. Economía global y complejidad laboral: hacia la sociedad de la información y el conocimiento	28
1.1.1. Relación Economía-Educación desde el enfoque “Earning Schema”	34
1.2. Conceptualización de la formación profesional en la Sociedad del Conocimiento	40
1.2.1. Formación Profesional y empleabilidad	43
1.2.2. La Formación Profesional en el contexto de formación permanente	47
1.3. Formación Profesional como herramienta para el crecimiento económico y promoción del empleo. Una visión desde la política educativa	48
1.3.1. Hacia una economía europea integrada	49
1.3.2. La Formación Profesional en el marco de la Estrategia de Lisboa	53
1.3.3. La Formación Profesional en el Sistema Nacional de Cualificaciones	55
1.3.4. La Formación Profesional en el marco de la economía sostenible	59
A modo de síntesis	62
Bibliografía reseñada	63
CAPÍTULO 2. LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA	69
2.1. Globalización y convergencia de las políticas educativas nacionales: el caso de la Unión Europea	70
2.1.1. Influencia y repercusión en la Unión Europea	73
2.2. Hacia la convergencia de los sistemas nacionales de Formación Profesional en la Unión Europea	76
2.2.1. Contexto europeo de la formación profesional	76
2.2.2. Características y modelos	81
2.3. Evolución política de la formación profesional en la UE	86
2.4. Hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación y Formación	91

2.4.1. Proceso de Copenhague. Cooperación reforzada en la educación y formación profesional	93
2.4.2. Marco Europeo de Cualificaciones, instrumento de traducción entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones	99
A modo de síntesis	102
Bibliografía reseñada	107
CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. UN RETO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL	115
3.1. Nuevas exigencias en el mundo del trabajo. La emergencia de un nuevo enfoque formativo	116
3.2. Origen y conceptualización del enfoque sobre competencias. Un debate inacabado.	119
3.2.1. La armonización del discurso sobre las “competencias”. El proyecto DeSeCo	122
3.3. Hacia un nuevo enfoque de las competencias profesionales	125
3.4. De la cualificación a la competencia. Implicaciones para la formación	130
3.5. Desarrollo del enfoque por competencias: una visión comparada	137
Reino Unido	138
Alemania	140
Francia	140
Países Bajos	141
Italia	142
España y Portugal	143
A modo de síntesis	144
Bibliografía reseñada	146
CAPÍTULO 4. EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL	153
4.1. Evolución histórica de la Formación Profesional en España	154
4.1.1. Integración de la Formación Profesional en el sistema educativo	155
4.1.2. La Formación Profesional se adapta a la Sociedad del Conocimiento	158
4.2. Una redefinición de la Formación Profesional bajo el prisma de las cualificaciones	161

4.2.1. Protagonismo de nuevos términos como “cualificación” y “competencia”	165
4.3. Instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional: El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)	167
4.3.1. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Un punto de partida	169
4.4. La doble vía para la adquisición de competencias. Experiencia laboral y formación	174
4.5. Estructura de la Formación Profesional en el sistema educativo (LOCFP y LOE)	175
4.5.1. Acreditación de las competencias	177
4.6. La Formación Profesional en Andalucía	178
4.6.1. Fisonomía de los estudios de Formación Profesional en Andalucía	182
A modo de síntesis	190
Bibliografía reseñada	193
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	197
5.1. Diseño de Investigación	198
5.1.1. Recogida de datos	200
5.1.2. Análisis de datos	204
5.2. Justificación de la técnica de investigación y reflexión epistemológica sobre su aportación al conocimiento	207
Bibliografía reseñada	209
CAPÍTULO 6. EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	211
6.1. Cambios políticos acaecidos en la Formación Profesional	212
6.1.1. Confianza en las reformas. Revalorización de la FP	212
6.2. Hacia una nueva legitimidad normalizadora. Reestructuración de la Formación Profesional dentro del sistema educativo	216
6.2.1. Una legitimación de la Formación Profesional ¿cuestión de tiempo?	217
6.2.2. El grado de apreciación de los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior	220

6.2.3 De los Programas de Garantía Social (PGS) a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Una reafirmación en la democratización	225
6.3. Hacia la integración de los sistemas de Formación Profesional: el discurso de las competencias en la Formación Profesional y la creación de los Centros Integrados	229
6.3.1. La competencia profesional un concepto difuso	232
6.3.2. Formación para la especialización versus polivalencia del currículum. Hacia la mejora de la empleabilidad	234
6.3.3. Homogeneización de las cualificaciones profesionales	236
6.3.4. Una renovada concepción de la FP: la creación de los “Centros Integrados”	240
Bibliografía reseñada	244
CAPÍTULO 7. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL	247
7.1. Formación profesional y mercado laboral	247
7.1.1. Las relaciones y convenios de colaboración entre centros y empresas	247
7.1.2. La Formación Profesional como trampolín al mercado laboral	255
7.2. Otros actores sociales implicados en la formación profesional	260
7.2.1. Profesorado	261
7.2.2. Implicación de alumnado y familia	264
7.2.3. La intervención de las organizaciones sindicales	267
7.3. Un antes y un después en la imagen social sobre la formación profesional	268
7.3.1. El prestigio de la formación profesional	268
7.3.2. El sector empresarial empuja al prestigio de la formación profesional	275
Bibliografía reseñada	278
CAPÍTULO 8. ENCRUCIJADA ACTUAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	279
8.1. Deficiencias de la actual Formación Profesional. Una formación anclada en el pasado	279
8.1.1. Recursos materiales e Infraestructuras	279
8.1.2. Diseño y organización de la formación profesional	282
8.1.3. Alumnado	285
8.1.4. Formación y actualización del profesorado	287
8.1.5. Relación de la formación profesional con el sistema productivo	288
8.1.6. Desprestigio de la formación profesional	290

8.1.7. Falta de información	290
8.2. Confianza y apuesta en el futuro de la Formación Profesional	292
8.2.1. Formación en Centros de Trabajo (FCT)	292
8.2.2. Inserción laboral	293
8.2.3. Acreditación de Competencias	294
8.2.4. Evolución positiva y confianza en el futuro	295
8.3. Propuestas para la mejora de la formación profesional	297
8.3.1. Relación de la formación profesional con el sistema productivo	297
8.3.2. Adaptar la formación a las demandas del mercado laboral	297
8.3.3. Estudiar la oferta y la demanda para la implantación de ciclos formativos	299
8.3.4. Actualización de medios	300
8.3.5. Formación actualizada del profesorado	300
8.3.6. Diseño y organización de la Formación Profesional	301
8.3.7. Prestigiar la Formación Profesional	303
Bibliografía reseñada	305
CAPÍTULO 9. LAS RELACIONES ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EMPRESA	307
9.1. Formación profesional y mercado laboral	307
9.1.1. Las relaciones y convenios de colaboración entre centros y empresas	308
9.1.2. Sistema educativo - Sistema Productivo ¿caminan en la misma dirección?	310
9.1.3. Hacia la integración de los sistemas de Formación Profesional: el discurso de las competencias	312
9.2. Imagen social de la formación profesional desde la empresa	313
9.3. Demandas de la empresa a la formación profesional	315
9.3.1. Compromiso ético del alumnado	316
9.4. Deficiencias y problemas de la formación profesional	319
9.4.1. Formación impartida en los centros	319
9.4.2. Alumnado	320
9.4.3. Formación del Profesorado	321
9.4.4. Tiempo de formación	321
9.5. Retos de la formación profesional	322
9.6. Hacia la revalorización de la formación profesional	328
A modo de síntesis	330
Bibliografía reseñada	331

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	333
10.1. Conclusiones finales	333
10.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	340
BIBLIOGRAFÍA	343
ANEXOS	359
ANEXO I. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO	361
ANEXO II. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA LOS EMPRESARIOS	363
ANEXO III. MUESTRA FINAL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	365
ANEXO IV. MUESTRA FINAL EMPRESAS RECEPTORAS DE ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	366
ANEXO V. CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	367
ANEXO VI. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	370

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre los procesos de globalización e internacionalización	30
Tabla 2. Dimensiones del “Earning Schema”	35
Tabla 3. Razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en la UE	75
Tabla 4. Modelos de Formación profesional	79
Tabla 5. Modelos tradicionales de Formación Profesional en Europa	82
Tabla 6. Clasificación de los sistemas nacionales de Formación Profesional en Europa	84
Tabla 7. Diferencias entre los niveles nacionales de cualificaciones y los del MEC	102
Tabla 8. Hacia un espacio europeo de Formación Profesional	105
Tabla 9. Características de la capacidad, cualificación y competencia profesionales	127
Tabla 10. Comparación entre la formación tradicional y la formación para la empleabilidad	135
Tabla 11. Instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional	168
Tabla 12. Normativa referente de Formación Profesional	183
Tabla 13. Familias Profesionales en la Comunidad andaluza	184
Tabla 14. FCT en otros países de la Unión Europea	186
Tabla 15. Datos alumnado distribuido por enseñanzas en la Comunidad andaluza	188
Tabla 16. Acceso al empleo desde las distintas enseñanzas	190
Tabla 17. Fases en el diseño de la investigación	199

FIGURAS

Figura 1. Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas	32
Figura 2. Relaciones entre los elementos de la estructura básica del “Earning Schema”	37
Figura 3. Procesos de construcción y recepción en el “Earning Schema”	38
Figura 4. Características y resumen del “Earning Schema”	39
Figura 5. De Lisboa a Helsinki: estrategias, objetivos y prioridades	94
Figura 6. Prioridades de la cooperación en materia de formación y educación profesional	98
Figura 7. La cualificación profesional	171
Figura 8. Estructura de la Cualificación	172
Figura 9. Estructura de la Unidad e Competencia	172
Figura 10. Estructura del Módulo Formativo	173
Figura 11. Reparto del alumnado por enseñanzas	189
Figura 12. Evolución del alumnado en la Formación Profesional	189
Figura 13. Valoración del profesorado sobre los ciclos formativos de GM y de GS	221
Figura 14. Tiempo de inserción de titulados en el Mercado Laboral	294

Introducción

En la actualidad, procesos tales como la globalización, los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones de los sistemas productivos, aumento del valor del conocimiento... generan una serie de retos, riesgos y tensiones que van a afectar, de modo especial a la educación y a la formación. Los cambios que se producen en los sistemas productivos y, más concretamente, los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, afectan directamente a la organización y a la propia concepción de los sistemas educativos reconfigurándolos.

Concretamente, en el momento actual, bajo la denominación de “Sociedad del Conocimiento”, basada en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, la flexibilidad para el empleo..., que caracteriza nuestras sociedades, se redefinen constantemente las características de los trabajadores encaminadas a responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo. En este contexto, la educación en general y la Formación Profesional (FP) en particular, deben reorientarse para responder a tales demandas. Por tanto, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como “la educación y la formación permanentes”, esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y saber hacer durante toda la vida. Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia europea para el aprendizaje permanente que se fomentó en 1996 a través del “Año Europeo del Aprendizaje Permanente”. Desde sus inicios, el aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad, sin embargo, también está conectado con la orientación hacia la empleabilidad.

La transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, junto con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008). Precisamente, en la Cumbre de Lisboa, en el año 2000, la Unión Europea se plantea el reto de convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Este objetivo se transforma en una acción convergente o en un “ideal regulador” que influye y organiza las políticas nacionales (Novoa, 2010). Se emprende, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los objetivos futuros de los sistemas educativos con vistas a contribuir al camino

hacia el mercado laboral europeo y la creación de más y mejores empleos, llegando a la conclusión de que la aportación de la educación y la formación es crucial para la economía europea, siendo un factor de crecimiento económico, de innovación de empleo sostenible y de cohesión social; la inversión en recursos humanos competitivos es vital; la educación y la formación caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento capaz de mantener un crecimiento económico sostenible.

Vemos, por tanto, que el discurso la formación profesional se percibe como una parte fundamental de la solución europea a la competencia mundial, por la importancia de la inversión en capital humano, en conocimiento. Así, se pone en marcha el proceso de Copenhague (iniciado en el 2002) con el objetivo de formular políticas de educación y formación profesional a través de la convergencia de objetivos comunes pero, al mismo tiempo, manteniendo la diversidad de los sistemas nacionales y respetando las tradiciones de los países. Por tanto, una de las características de este proceso es la “ambigüedad”, ya que, por un lado, resalta la diversidad, la subsidiariedad y la soberanía nacional pero, por otro lado, introduce diversos mecanismos de control (Cort, 2008). Algunos autores como Ertl (2006:14) identifican este proceso como “un punto de retorno en el proceso de *unionización* de políticas que habían sido de plena responsabilidad de los estados miembros”. Una última consecuencia de este proceso es que el predominio del Estado-nación como el principal legislador en materia educativa se impugna (Ertl y Phillips, 2006).

Y es que el Consejo de Lisboa no se limitó a diseñar un objetivo global para los Estados miembros de la Unión, sino que también estableció un método para alcanzarlo: el Método Abierto de Coordinación (MAC). Este nuevo método proporciona un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para alcanzar los objetivos comunes. En el marco de este método intergubernamental, los Estados miembros evalúan a otros Estados miembros (lo que se denomina “control de grupo”) y la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión. El Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia prácticamente no intervienen en tal proceso. Este método se basa principalmente en: la identificación y la definición común de objetivos que deben cumplirse (adoptados por el Consejo); instrumentos de medida definidos conjuntamente (estadísticas, indicadores, directrices); la “evaluación comparativa”, es decir, la comparación de los resultados de los Estados miembros y el intercambio de las mejores prácticas (supervisión efectuada por la Comisión).

En definitiva, el objetivo final es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos, se miden los progresos de cada país, se difunden buenas prácticas y se exige rendición de cuentas, pero no se impone el procedimiento a seguir. El MAC, por tanto, se guía por cinco principios rectores: la subsidiariedad, basada en el equilibrio entre el nivel europeo y nacional; la convergencia, basada en la búsqueda de resultados comunes; el aprendizaje mutuo, basado en el intercambio de buenas prácticas; la aproximación integrada, basada en las acciones paralelas en diferentes ámbitos; la gestión por objetivos, centrada en el establecimiento de metas comunes para todos los estados (Bonal y Tarabini, 2006).

Retóricamente, este método se basa en la participación voluntaria y aprendizaje ascendente que, sin embargo, se apoya de las tecnologías que sirven de marco para las políticas de formación profesional en una dirección específica. Radaelli (2004) señala que el método abierto de coordinación es un intento de "hacer progresos en áreas políticamente sensibles al tratar de evitar la politización". La FP es un área sensible, no sólo porque está bajo el principio de subsidiariedad, sino porque está conectada con los ámbitos políticos del mercado de trabajo, relaciones laborales, y los modelos de bienestar. En cierto sentido, la ambigüedad del proceso de Copenhague es amplificada por la organización política ambigua de la Unión Europea, por un lado, una institución supranacional con autoridad limitada y, por otro, una cooperación intergubernamental con tendencias a restringir, al menos por parte de algunos Estados miembros (Cort, 2008). Si bien el MAC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, sí que refuerza las instituciones europeas en la medida en que se les otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso.

Incluso hay autores que hablan de una función sancionadora de este nuevo enfoque, no por su capacidad coercitiva, sino por los parámetros que utiliza para identificar qué estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos, lo que le convierte en un poderoso mecanismo de control y presión (Novoa, 2010; Bonal y Tarabini, 2006), y una eficaz herramienta en la creación de un espacio educativo europeo.

En el marco de una formación permanente se plantean dos retos básicos: la formación "en todo momento" y la formación "para todos". Es decir, no se trata sólo de facilitar los aprendizajes continuados a lo largo de la vida de una persona, sino que acceda además el máximo número de personas. La formación se expande en el

tiempo y en el espacio para todo el mundo y para cualquier momento pues, sin una población altamente formada y en constante actualización es imposible que una sociedad del conocimiento desarrollada se mantenga cohesionada (Homs, 2008). Mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de educación que capacite para participar plenamente en este nuevo mundo globalizado. La definición del aprendizaje a lo largo de la vida, nacida de la estrategia de Lisboa, se funda en los siguientes principios: el crecimiento económico es el objetivo en el cual se basa nuestro bienestar; la competitividad de la economía y del sistema productivo europeo es la condición; el terreno del desarrollo de la economía del conocimiento es aquella sobre la que se juegan las principales ocasiones de crecimiento, siendo esto un valor añadido; la sociedad del conocimiento constituye el complemento indispensable, el aprendizaje de por vida es el recurso principal para la construcción de la sociedad del conocimiento; para este fin, hay que aumentar el acceso a la oferta formativa disponible realizando formas de inclusión social para los sujetos en riesgo de exclusión; y los gastos deben ser repartidos entre todos los sujetos interesados (Federighy, 2006).

Por tanto, en este contexto, según Fazal Rizvi (2010) la educación a lo largo de la vida es un concepto inmerso dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad. El enfoque neo-liberal de la educación a lo largo de la vida se sitúa dentro de un imaginario social cuyo predominio se ha obtenido a través de una serie de estrategias políticas, empleadas a partes iguales por las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales. Bajo este enfoque, otro concepto impregnará la política educativa europea; las “competencias profesionales”. Al extender la noción de educación a lo largo de toda la vida y hacer hincapié en las competencias profesionales, es posible facilitar el acceso a la educación y elevar el nivel de ésta (objetivo de las políticas educativas de la Unión Europea).

De hecho, los países europeos, en su preocupación por adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento y la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo con el fin de conseguir que la Unión Europea se convierta en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo, comienzan a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de *competencias* y *habilidades* relevantes para el individuo (Cocozza, Liso y Neri, 2004). El denominado *debate de las competencias* se convierte así en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo así como un adecuado

dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Royer, 2003).

Por tanto, la actual emergencia de la noción de competencia supone una actualización de los requisitos profesionales y sustituye las clásicas nociones de aptitud, capacidad y cualificación. Este nuevo concepto, aunque ambiguo y con sus limitaciones múltiples y divergentes interpretaciones, reúne requisitos para complementar y/o sustituir a los anteriores, en particular a la idea de cualificación a la que se asocia. Mertens (1997) profundiza en el significado de ambos conceptos del siguiente modo:

“Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo. La competencia, por su parte, se refiere únicamente a ciertos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno o más puestos” (Mertens, 1997:30)

Este nuevo enfoque de las competencias supone un replanteamiento en la concepción de la formación, vinculándola a las necesidades de desarrollo económico y social y, más concretamente con los requerimientos del mundo productivo, lo que implica importantes cambios y novedades pedagógicas, referidas, sobre todo, a la evaluación de los aprendizajes y la definición y organización de los procesos de aprendizaje. Como señala Homs (2008:157) “la aplicación del concepto de las competencias tanto en el ámbito laboral como en el educativo ha comportado priorizar especialmente los resultados, ya sean de los aprendizajes o los profesionales, por encima de los procesos tanto educativos como laborales. Entre otras cosas, hace que los procesos y espacios formativos no sean fácilmente separables, sino que aparezcan interconectados, produciéndose solapamientos entre lo formal e informal, así como entre el trabajo y la escuela”. El camino a seguir por parte de las instituciones encargadas de la formación, consiste en la redefinición de sus marcos de actuación, transformando sus objetivos, funciones, relación con el mundo productivo y la atención a las demandas de los mercados de trabajo. En definitiva, el enfoque de competencias

obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente.

Siguiendo estas directrices, en el contexto español, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), si bien optó por el término *capacidades* para la educación obligatoria, introdujo el término *competencias* para referirse a la Formación Profesional. Esta normativa, consciente de que *se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta el momento 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*, acomete una reforma profunda de la formación profesional.

Posteriormente, el Primer Programa Nacional de Formación Profesional el que establece una adecuada transparencia de cualificaciones en el ámbito europeo. Este programa, acordado en 1993 y en vigor hasta 1996, supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas de formación existentes en el momento, ocupacional y reglada. En él se señala que la formación profesional debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional. Pero la ley referente que introduce en España el discurso de las competencias y que supondrá un punto de inflexión para la FP, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional, se aprueba en 2002.

El objetivo de esta ley es “elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. De esta manera, se crean mecanismos que vinculen la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus calificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea” (Arbizu, 2002:157). La importancia y novedad de ésta radica en que, por primera vez en nuestro país, se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando los tres subsistemas tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo con la formación profesional para el empleo. Asimismo, esta ley supone el verdadero eje sobre el que gira la

construcción del nuevo marco de la formación profesional en España, adecuado al Marco Europeo de Cualificaciones, y con objetivos y finalidades propios aunque interconectados comunitariamente: vincular la formación con la política de empleo para fomentar la libre circulación de trabajadores.

Por tanto, con la realización de esta tesis doctoral nos proponemos analizar la relevancia que ha adquirido este nuevo enfoque formativo en la reforma de la formación profesional en España, desde la percepción de los actores sociales que participan en la formación profesional inicial, concretamente, profesorado y empresarios.

En cuanto a la estructura de este trabajo, en el primer capítulo profundizaremos en los cambios que, derivados del proceso de globalización, han alterado la estructura económica y social y exigen una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo, lo que, a su vez, exige nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que implica una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes. Por tanto, trataremos de conceptualizar la Formación Profesional que, en la actualidad, debe responder a los nuevos desafíos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc. que caracterizan nuestras sociedades y suponen de hecho una transformación de los conceptos “educación” y “trabajo”, así como una reconceptualización en su relación.

En el capítulo segundo se profundiza sobre la presente situación de la política europea de formación profesional y las orientaciones y pautas que se están llevando a cabo para organizar un espacio educativo europeo. Por ello, se dedica una primera del capítulo a la revisión de estudios de diversos autores sobre las razones de la creciente convergencia entre sistemas nacionales de educación y formación, así como factores que la motivan, tipos de convergencia, etc., prestando especial atención al espacio europeo. En esta misma línea, prestando atención a los sistemas nacionales de formación profesional en la Unión Europea, nos centraremos en sus características, evolución, así como los factores que influyen en una tendencia convergente hacia una política común de formación profesional. Asimismo, analizaremos en qué momento se encuentra la política europea de formación profesional. Para ello, analizaremos la estrategia que vertebra el diseño de los objetivos comunes y el método empleado para la consecución de los mismos por parte de los países miembros.

El objetivo del tercer capítulo será el dedicado al nuevo enfoque de las competencias. En él se analizará de modo resumido, cual es el contexto económico,

político, laboral, social... en el que este discurso emerge y se desarrolla. Se expondrá también el debate surgido en torno a este concepto, describiendo los diversos enfoques planteados al respecto. Esto nos ayudará, por un lado, a elaborar una aproximación conceptual del término *competencia* y, por otro, a analizar qué novedades supone el enfoque de las competencias profesionales con respecto a la noción de las cualificaciones profesionales. Asimismo, veremos las implicaciones que tiene este nuevo enfoque para la formación y cómo se ha entendido y desarrollado en diversos países europeos.

El capítulo cuarto aborda cómo se introduce en España el concepto de las competencias profesionales, generando todo un discurso en torno a su conceptualización, e implantación y, modificando profundamente nuestro sistema de formación profesional que, entre otras cosas, buscará dar respuesta a los retos de la formación profesional en el actual marco laboral europeo.

En el quinto capítulo plantearemos el propio diseño de la investigación, describiendo la metodología y fases de la misma para, en los capítulos siguientes (del sexto al noveno), exponer la información resultante del análisis de las entrevistas. A lo largo de estos capítulos exponemos resultados y reflexiones derivados de examinar los documentos e interpretar la información aportada durante todo el trabajo de investigación.

Finalmente, en el capítulo décimo, aportamos las conclusiones consecuentes de este estudio, resaltando las deducciones derivadas de la investigación realizada. También se exponen las futuras líneas de investigación posibles, donde se plasma una prospectiva del alcance de nuestro estudio.

En un último apartado recogemos, de modo alfabético, toda la bibliografía y fuentes documentales utilizadas durante todo el estudio, así como documentos anexos que clarifican la comprensión del mismo.

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

El propósito de este primer capítulo es poner de manifiesto el influjo que sobre el sistema educativo ejerce el sistema económico y la relación existente entre educación y empleo, particularmente en el sector de la educación, que más cerca se halla de la economía, y en el que se centra el estudio sobre la *Formación Profesional* que, como veremos, no puede estar ajena a los cambios producidos en la estructura social y económica. Para ello, comenzaremos analizando el modelo teórico “Earning Schema” desarrollado por Katrin Kraus (2009), que examina las relaciones entre individuo, economía y educación existentes en cualquier orden económico y social.

Profundizaremos en los cambios que, derivados del proceso de globalización, han alterado la estructura económica y social y exigen una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo, lo que, a su vez, exige nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que implica una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes.

Por tanto, trataremos de conceptualizar la Formación Profesional que, en la actualidad, debe responder a los nuevos desafíos políticos, económicos, sociales, tecnológicos, etc. que caracterizan nuestras sociedades y suponen de hecho una transformación de los conceptos “educación” y “trabajo”, así como una reconceptualización en su relación.

Cerraremos el capítulo haciendo una revisión de las políticas y directrices comunitarias que, a nivel europeo y nacional, constatan estas relaciones entre los sistemas productivo y educativo. Principalmente porque a partir de la Agenda de Lisboa la noble tarea de “inventar” Europa, ha quedado reducida a dotarla de una mayor competitividad económica y por ende de una mayor cohesión social. Bajo esta estrategia confluyen la integración, la sinergia del conocimiento, de la investigación e innovación, al servicio del crecimiento económico, convirtiéndose en los ejes y ámbitos de las políticas de la Unión Europea en el próximo decenio concretadas en tres principales ejes de acción como son: la inversión en capital humano, la modernización del mercado de trabajo y el desarrollo del conocimiento, mediante la inversión en investigación e innovación. Ente otras cosas, implica por parte de la UE la adaptación de los sistemas de educación y formación de los países miembros a las nuevas necesidades y exigencias de la economía.

1.1. Economía global y complejidad laboral: hacia la sociedad de la información y el conocimiento

En las últimas décadas, en general, se ha vivido una transición de una economía predominantemente industrial (basada en el tradicional sector primario y fabril) a una economía de servicios, aumentando el empleo en este sector en expansión. A este cambio, debemos sumarle la constante evolución tecnológica a la que se ven sometidos todos los entornos productivos y las consecuentes transformaciones sociales (problemas de desempleo, libre mercado, nuevas tecnologías de la información, libre circulación de trabajadores, etc.), que han supuesto un desafío para la educación en general, y por consiguiente para la formación profesional y para la investigación en este campo en particular.

Distintos autores inscriben estos cambios socio-económicos de nuestras sociedades y sus mercados de trabajo bajo el marco de la “globalización” (Castells, 2001; Pedraza, 2000; Green, 2001; García de la Cruz y Sánchez, 2000; Dale, 2007). Otros, consideran, sin embargo, que la esencia del proceso acelerado de internacionalización o “globalización” es precisamente lo que transformará nuestras percepciones básicas del tiempo y el espacio (Harvey, 1990; cit. en Green, 2001:19) y causará un impacto espectacular sobre todos los ámbitos de la vida económica, política y cultural (Walters, 1995; cit. en Green, 2001:19).

Esta mundialización se traduce en una libre circulación de capitales, bienes y servicios con una rápida globalización de las economías, provocando un mercado de trabajo cada vez más competitivo, por lo que se tiende a hacer del mundo un mercado único. Este mercado único global dio un impulso considerable en Europa a partir de 1992 con la supresión de las barreras normativas y el libre mercado ganando en competitividad. Para la Unión Europea la consecución de este mercado único es uno de sus mayores logros, donde su retórica la lleva a asegurar que tras alcanzar una economía más dinámica y competitiva, al mismo tiempo puede garantizar una amplia cobertura de políticas sociales.

Esta situación conduce a la exigencia de nuevos y más altos requerimientos en la calidad de los productos para poder competir con otros mercados como en los servicios ofertados. El prestigioso economista de la Universidad de Stanford (EEUU), Martin Carnoy, se refiere a la globalización precisando la distinción entre economía global y economía mundial. A diferencia de la economía global, la economía mundial no es reciente, pues ha existido desde, al menos, el siglo XVI. Tampoco es una

economía en la que el comercio, la inversión y la explotación de recursos tienen lugar a escala mundial, ni se trata tampoco de una economía en la que el sector exterior es el hegemónico. Lo que le da el carácter de “global” a una economía es que las actividades de ésta se dan a escala planetaria y en tiempo real, lo que sólo es posible recientemente gracias a la infraestructura que proporcionan las telecomunicaciones, los sistemas de información, la maquinaria microelectrónica y el transporte basado en sistemas informáticos. Carnoy (1999:145) sostiene también que, “dos de las principales bases de la globalización son la información y la innovación, y ambas, a su vez, son parte del conocimiento”.

Por otro lado, Andy Green (2001) hace una distinción entre los procesos de internacionalización y globalización. Señala que la internacionalización no es un proceso reciente, pues el tráfico internacional de bienes, capitales y mano de obra cuenta con una prolongada historia que, si bien ha alcanzado una escala masiva hace un siglo, no lo ha hecho en términos relativos al tamaño de las economías y poblaciones modernas. “Por tanto, la internacionalización actual es, simplemente, una continuación de las tendencias del pasado” (Green, 2001:19), que dista mucho de lo que implica el término “globalización”, ya que la mayoría de intercambios se producen dentro y entre las tres grandes regiones avanzadas de América del norte, Asia oriental y Europa. En esta línea Green (2001:20) señala tres aspectos en los que la internacionalización actual es cualitativamente distinta y dispone de un fuerte potencial para un proceso de expansión muy acelerado. El primero es el rápido ritmo global de la innovación científica y tecnológica, debido a la revolución de las tecnologías de la comunicación. Segundo, la globalización, abarca en la actualidad no sólo a bienes, capitales y mano de obra, sino también a los servicios, el conocimiento y las ideas, por lo que la transferencia de conocimientos representa ahora el factor clave en el desarrollo económico, gracias sobre todo a la revolución en las comunicaciones. El tercer factor -que Green llama a tener en cuenta- es el impacto de las multinacionales.

También y vinculándolo con la educación y formación, Fernández y Ruzo (2004) en su preocupación por delimitar las diferencias entre los procesos de globalización e internacionalización elaboran, a partir de Scott (1999) y Yang (2002), la siguiente tabla que resume tales diferencias:

Tabla 1. Diferencias entre los procesos de globalización e internacionalización

Diferencias entre internacionalización y globalización	
Internacionalización	Globalización
<p>Asume un mundo de naciones con fronteras geo-políticas claras que se pretenden superar con actividades tales como el intercambio de estudiantes, de profesorado, la colaboración en la investigación, etc.</p> <p>Se apoya en las altas esferas de la diplomacia y de la cultura. Por ejemplo, la movilidad de estudiantes ha sido promocionada de forma frecuente por convenios bilaterales entre países que compartían vínculos históricos.</p> <p>Tiende a reproducir, e incluso a legitimar, la jerarquía y la hegemonía. Así, determinados países que fueron los centros de imperios de siglos pasados atraen a los alumnos procedentes de antiguas colonias.</p> <p>Su motor debería ser algo más altruista; la expansión del conocimiento y la investigación así como la crítica constructiva a través de la cooperación.</p> <p>No es algo nuevo, sino una faceta con la que la universidad se ha encontrado tradicionalmente a gusto.</p>	<p>Es totalmente contraria a un mundo de Estados.</p> <p>Se apoya en el consumismo de masas y en el capitalismo mundial.</p> <p>Difícilmente controlable.</p> <p>Ataca a la jerarquía y la hegemonía tradicionales.</p> <p>Su principal motor podría considerarse el beneficio y la creencia en un mercado global único que se consigue fundamentalmente a través de la competitividad.</p> <p>Se trata de algo novedoso y dinámico.</p>

Fuente: Fernández y Ruzo, 2004:387.

En este sentido, Planas (2003:166) sitúa el inicio del fenómeno de la globalización en la década de los ochenta, proceso que se caracteriza por una serie de cambios fundamentales que resume de la siguiente manera:

- Intercambios de informaciones más rápidos y menos costosos.
- Una circulación libre (o casi) de bienes, servicios y de capitales.
- Una globalización de la producción aprovechando la apertura de fronteras.
- Una fuerte concentración de capital a nivel planetario.
- Una generalización de la competencia monopolista, incluso en espacios tradicionalmente “no mercantiles” (la educación y la formación, por ejemplo).
- Una internacionalización de la financiación del desarrollo.
- El soporte de los Estados al aumento de la productividad y de la competitividad de las economías nacionales.

Todos estos cambios han sido posibles gracias a la amplia utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y a juicio de Planas (2003:166), se han caracterizado, y esto es esencial para la relación entre educación y trabajo, sobre todo por “los cambios acelerados que se están produciendo”, que en definitiva se traduce en la frecuencia de los cambios por unidad de tiempo. Esto implica un aumento de la cantidad de cambios, de todo tipo, que se producirán durante

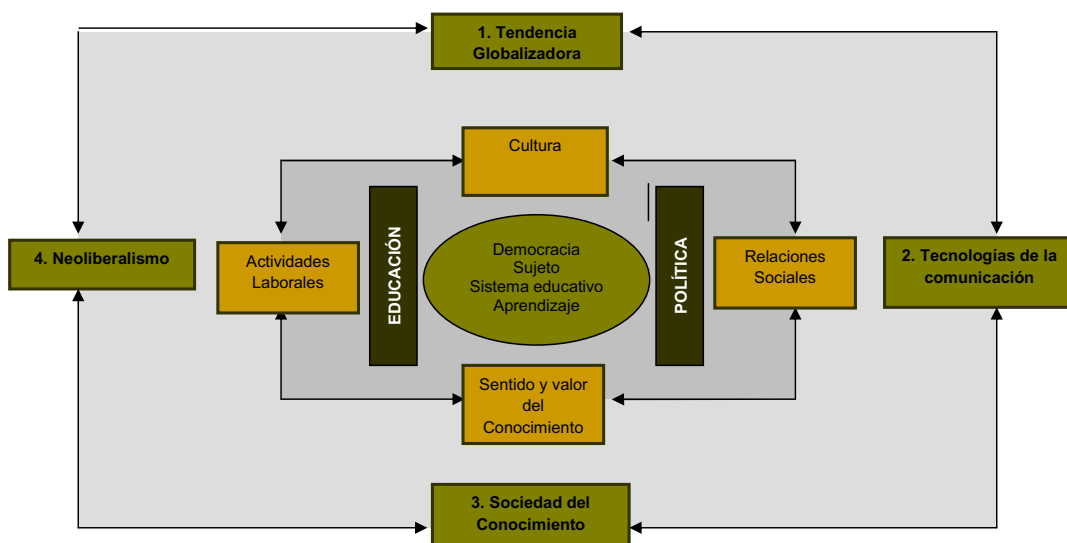
la vida laboral de un trabajador. Además, también crece la velocidad del cambio, de ahí que se hable de aceleración. Otra característica es la *turbulencia*, que se refiere a la imposibilidad de prever la trayectoria de estos cambios. De hecho, muchas de las previsiones que se hacen, resultan ser falsas con el transcurso del tiempo. Planas (2003) pone como ejemplo la cantidad de errores que se han cometido con los pronósticos sobre la necesidad de titulados de distintas carreras universitarias. Por último, también se habla de la *universalidad*, refiriéndose a la amplitud de la difusión de los cambios en toda la sociedad. Nunca antes los cambios (tecnológicos, culturales,...) que se producían en un punto concreto del planeta, se difundían tan ampliamente en tan poco tiempo.

Resumiendo, prácticamente en todo el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones, que han mejorado de modo substancial su velocidad, facilidad, eficiencia y coste, están generando una revolución industrial que han permitido cambios tan radicales en los sistemas de producción, en los procesos de variación, en el trabajo y en los servicios basados en el conocimiento, que casi han reemplazado la riqueza proveniente de los recursos naturales. Esto permite una fácil transferencia de información y conocimiento, rápida y a bajo coste por todo el mundo. Esta transferencia de conocimientos constituye la principal causa del espectacular avance en el desarrollo de los países recién industrializados. Por tanto, las nuevas tecnologías se han convertido en un factor competitivo y requieren, cada vez más, competencias flexibles y de carácter amplio, lo que obliga a las empresas a adaptarse a ese nuevo marco y exige, de alguna forma, a todos a incorporarse a la sociedad de la información y del conocimiento, sociedad que se caracteriza por una rápida penetración en todos los procesos de la vida cotidiana, un desarrollo económico acelerado y una reconfiguración de la organización de las empresas, el trabajo y los servicios.

Gimeno Sacristán (2001:126) explica la relación entre los distintos conceptos que hemos tratado aquí (globalización, tecnologías de la información, mercado laboral, educación, etc.) sosteniendo que, “si bien, todos ellos se ocupan de explicar fenómenos diferentes, están estrechamente entrelazados, no pudiendo referirnos a cualquiera de ellos sin relacionarlo con los demás. En la medida en que cada uno de ellos despliega temas, problemas y consecuencias peculiares, podemos estructurar el discurso centrándolo sobre alguno de ellos. Entrelazados constituyen un sistema

intelectual para captar el -sistema mundo-¹. El modo en cómo se dan estas relaciones, o en palabras de Gimeno, *la conjunción de las fuerzas* que aúnan estos fenómenos (ibid: 126), afectan de un modo importante a las políticas que gobiernan la sociedad y, como ya hemos señalado en párrafos anteriores, han alterado notablemente los sistemas productivos y laboral así como la valoración del conocimiento. Todo esto supone cambios importantes para la política de la educación. El cuadro siguiente resume este planteamiento.

Figura 1. Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas



Fuente: Gimeno Sacristán (2001:127)

Como resultado de los cambios económicos globales, por un lado, a largo plazo, se han producido transformaciones en las estructuras industriales, disminuyendo el empleo en las industrias tradicionales de los sectores primario y de fabricación y ha aumentado el empleo en el sector de servicios, transformaciones que el sistema educativo ha de tener en cuenta. Por otro lado, el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías ha creado un número importante de empleos y, al mismo

¹ La teoría del sistema-mundo, de Immanuel Wallerstein, está formulada a partir de la investigación histórica orientada hacia una entidad económica con una división del trabajo que no conoce límites políticos o culturales. Wallerstein rechazaba la noción de un “Tercer Mundo”, afirmando que había solo un mundo conectado por una compleja red de relaciones de intercambio. Con su obra *Análisis del sistema-mundo: Una introducción* ha aportado a la ciencia histórica un nuevo modelo teórico-interpretativo. También Wallerstein (2001) agudiza su análisis sobre el estado del mundo en su obra *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*.

tiempo, han destruido otros mucho, lo que ha supuesto una importante evolución en la organización del trabajo actual.

Además, otro factor que se deriva de estos cambios en lo económico y social es la constante disminución en el empleo que provoca un nivel de desempleo importante y una exclusión social creciente, especialmente en determinados colectivos, que presentan mayores dificultades de inserción laboral (es el ejemplo de jóvenes que buscan su primer empleo, entre otros). El desempleo ha supuesto y de hecho supone hoy un problema de enormes dimensiones que preocupa a todos los gobiernos y políticas aplicadas de cualquier país y que, con la actual crisis financiera que se está viviendo a nivel europeo, se encuentra presente en todas las economías nacionales, donde las tasas de desempleo están alcanzando niveles muy elevados, hasta ahora desconocidos.²

Siguiendo a Oliva (2000:259-260), extraemos que la formación viene exigida por esta complejidad de los escenarios laborales y por la turbulencia de los entornos socioeconómicos que se despliegan en distintas direcciones:

1. Mundialización y globalización de la economía.
2. Crisis del modelo “fordista” de la producción/consumo.
3. Reformulación del Estado de bienestar.
4. Nuevas necesidades y nuevos “yacimientos de empleo”.
5. Profesionalización creciente de la actividad productiva.
6. Aparición de nuevas desigualdades.
7. Necesidad de un *desarrollo sostenible*.
8. Inversión de las pirámides de población que condicionan desigualmente la esperanza de vida.
9. Creciente extensión y universalización de los sistemas educativos.
10. Incorporación masiva de la mujer al mundo laboral.
11. Creciente “terciarización” que provoca nuevas formas de profesionalización y nuevos empleos relacionados con los servicios.
12. Nuevas pautas de consumo más diferenciado y usos más heterogéneos del tiempo social.

² Eurostat, la oficina estadística de la Unión Europea calcula que están en paro 23,02 millones de hombres y mujeres en la UE-27 (de los cuales 15,75 millones en la zona euro). Para más información véase: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics (acceso el 10/01/2011)

13. Nuevos flujos de inmigración laboral.

Vemos, por tanto, que los cambios en lo económico y lo social exigen una serie de modificaciones en las relaciones de trabajo ya que se requieren nuevas cualificaciones a los trabajadores, lo que implica una reforma del sistema educativo, en el que se define el perfil profesional de los jóvenes. En este sentido, es obvia la influencia que ejerce el sistema económico sobre el sistema educativo, especialmente la relación entre el mercado laboral y la formación profesional, etapa del sistema educativo cuya finalidad es la formación y preparación de futuros trabajadores. Esta etapa presenta unas características muy peculiares. Como hemos dejado patente a lo largo de este capítulo, se trata de una formación orientada hacia el empleo muy influenciada por las exigencias del mercado laboral, y, en consecuencia, una etapa que está sometida a un proceso constante de cambios y reformas debido a que las transformaciones acaecidas en el sistema económico/productivo afectan al mercado laboral que demandará nuevos perfiles profesionales a los que el sistema educativo debe dar respuesta. Se puede constatar, como veremos en el siguiente epígrafe y posteriores capítulos que, por obligación de las exigencias del mercado internacional y los cambios y modificaciones en el entorno de trabajo, se ha pasado de una formación profesional centrada en la capacitación para el puesto, a una formación permanente.

1.1.1. Relación Economía-Educación desde el enfoque “*Earning Schema*”

En este actual contexto de transformaciones económicas y sociales, las estrategias y políticas que se adopten variarán de unos países a otros dependiendo de diversos factores tales como la tradición, las estructuras educativas, cultura, significados de la formación profesional, condiciones económicas... Pero, ante todo, encontramos un factor y categoría común a todos los órdenes económicos: la función de “ganancia”, que independientemente a los conceptos desarrollados en un contexto concreto, abre un enfoque teórico en la relación educación-trabajo (Kraus, 2008:57).

Para comprender mejor y reflexionar teóricamente sobre esta relación creemos fundamental profundizar en el enfoque denominado “*Earning Schema*” planteado por Katrin Kraus (2009), que hemos traducido como “Esquema de Ganancia”. Este enfoque se construye generalmente en torno a la dependencia existente entre educación y ganancia (*earning*), a través de su particular relación con el individuo y la capacidad de éste de actuar, o, más específicamente, de su fuerza de trabajo (*labour power*). En este enfoque, se concibe, la noción de “ganancia” en un sentido weberiano, como una categoría fundamental de la economía, es decir, una especie de

comportamiento orientado a las posibilidades de ganar nuevos controles sobre los productos (Weber, 1979).

Por tanto, el punto de partida, desde este enfoque, sería la “actividad de ganancia” (ganarse la vida) que, generalmente, se produce a través de actividades definidas como “trabajo”, ya que se trata de una necesidad que debe ser conceptualizada y organizada dentro de cualquier sociedad.

Al “ES”³ lo caracterizan la “zona específica” y el “contexto dependiente”. Esto significa que las distintas formas en que la “ganancia” y el “aprendizaje orientado a la ganancia” se conforman dependerán de los antecedentes socio-culturales (el arraigo socio-histórico). Por tanto, si bien el “ES” constituye la estructura básica de las relaciones entre ECONOMÍA (*earning sphere*), INDIVIDUO y EDUCACIÓN, estas relaciones van a variar según las diferentes condiciones económicas y socioculturales del contexto determinado en que se produzcan. Aunque su contenido se formule de manera diferente en distintos contextos sociales, estructuralmente estos conceptos siempre van a cubrir tres dimensiones que Kraus define como: *expertise*, en referencia al conocimiento y habilidades necesarias para llevar a cabo una tarea determinada; *general competentes*, entendida como el comportamiento vinculado a la organización social del trabajo; y *earning orientation*, que describe la actitud de una persona hacia el trabajo, el propio poder de trabajo y la integración de actividades generadoras de ingresos, tanto en un determinado contexto de trabajo como en el contexto más amplio de la biografía del individuo y la vida cotidiana. La tabla 2 muestra a simple vista las tres dimensiones anteriormente descritas.

Tabla 2. Dimensiones del “Earning Schema”

1. Conocimientos técnicos (Habilidades y conocimientos)	Conocimientos y destrezas que se aplicarán en el proceso de trabajo	Realizado en el proceso de trabajo/ganancia	El esquema de "ganancia" se compone de tres dimensiones
2. Competencias generales, conductuales e interpersonales	Comportamiento en el contexto social del trabajo / ingresos		
3. Orientación hacia la ganancia	Las actitudes y el auto-concepto con respecto a la relación con los propios en el curso de la vida (biográfica y en la vida cotidiana), y en el proceso de trabajo (situado)	Hacia el proceso de trabajo/ganancia	

Fuente: Kraus, K. (2008, 6:85). Elaboración y traducción propias.

³ Con “ES” nos estamos refiriendo al “Earning Schema” (Esquema de Ganancias).

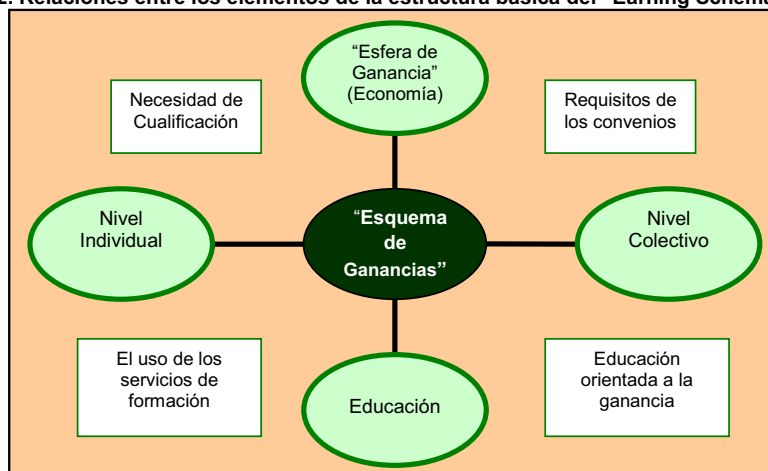
La primera dimensión denota conocimientos técnicos, por ejemplo, conocimientos y habilidades. Es el resultado de los requisitos técnicos del proceso de trabajo en sí mismo, o sea, ¿qué habilidades y qué tipo de conocimientos son directamente necesarios para completar una tarea y realizar un trabajo específico? Esta dimensión abarca desde las habilidades y los conocimientos más generales hasta los principios específicos vinculados a una función de trabajo o tarea concreta. La necesidad de la segunda dimensión, las competencias generales, comprende, en particular, competencias conductuales e interpersonales y los resultados de la organización social del trabajo. Esta dimensión, que podría describirse mejor como una conducta específica que se necesita en el trabajo, incluye, por ejemplo, la comunicación o la cooperación como un requisito general de los ambientes sociales, o trabajar en equipo como una necesidad específica, que resulta de la organización del trabajo en el lugar determinado donde éste se realiza. Ambas dimensiones tienen en común que tienen que llevarse a cabo en el mismo proceso de trabajo. El punto crucial del “ES” como un modelo teórico es que incluye en el mismo nivel de importancia una tercera dimensión: la “orientación de ganancia”. Esta dimensión incorpora el autoconcepto y actitudes que expresan una orientación personal hacia el proceso de trabajo y ganancia. Esta dimensión está estructuralmente situada fuera del proceso de trabajo, pero es crucial entre los requisitos de la esfera de ganancias o economía. La “orientación de ganancia” incluye las actitudes y conceptos de sí mismo (autoconcepto) acerca de la relación entre la mano de obra propia de un individuo y el trabajo, en dos aspectos: *biográficamente* durante el curso de la vida y *situacional* actuando en el proceso de trabajo. Esto incluye las cuestiones de asignación de tiempo entre el trabajo y otras partes de la vida, la planificación biográfica individual y el papel que el trabajo desempeña en la vida, así como las cuestiones de disciplina en el trabajo, la actitud hacia éste o los procesos de trabajo relacionados con la construcción de identidad. Esta orientación individual hacia el proceso de trabajo es fundamental para la capacidad de ganancia y la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias generales en y para el proceso de trabajo. La necesidad de una orientación hacia la ganancia suele descuidarse en los enfoques pedagógicos (profesionales), que suele concentrarse en las dimensiones que son necesarias para realizar durante el mismo proceso de trabajo (Kraus, 2008, 84-85).

Estas tres dimensiones forman la estructura básica de las relaciones entre economía – individuo – educación, siendo el “Earning Schema” el punto de referencia común. Como sostiene Kraus, “a pesar de que comparten un punto de referencia central y construido colectivamente que, dentro de los límites, garantiza una

comprensión mutua y estabilidad social; sin embargo, la forma en que se relacionan a este 'Earning Schema' es específico" (Kraus, 2009:214). En la figura 2 se reflejan las relaciones anteriormente descritas correspondientes al enfoque del "ES".

En esta combinación, la economía hace referencia en el "ES" al uso de la fuerza de trabajo apropiada (conocimientos adecuados, competencias y actitudes). A través de la adquisición del "ES", los individuos tienen acceso a actividades generadoras de ingresos como recurso atribuido a una forma significativa de ganarse la vida. Además, el objetivo crucial de la "educación orientada a la ganancia" es la habilidad individual para ganarse la vida, para lo que también está orientada al actual "ES".

Figura 2. Relaciones entre los elementos de la estructura básica del "Earning Schema"

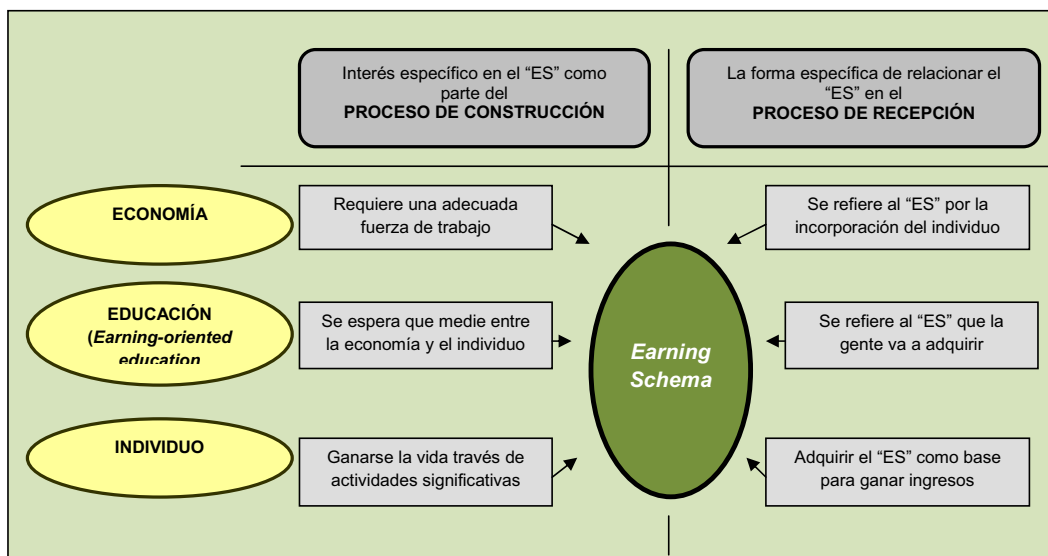


Fuente: Kraus, K. (2008, 6:83). Elaboración y traducción propias.

Kraus (2009), siguiendo a Pierre Bourdieu en lo referente a la teoría de campos como espacio social, plantea que "podemos entender la negociación sobre la formulación del "ES" como una campo político caracterizado por una específica constelación de poder y ciertas normas", resaltando la importancia del papel de los actores y las relaciones de poder. Precisamente, este campo político se caracteriza por dos procesos interrelacionados: por un lado, la negociación sobre el mismo objeto y, por el otro, la lucha por el poder que los diferentes actores movilizan en el proceso de determinación del objeto. Este es el poder o capital del que se puede hacer uso en el proceso político. Al mismo tiempo, pero como un segundo proceso, hay cambios en marcha en la constelación del campo donde cada actor intenta incrementar su poder. Aumentar el poder en el campo de la política significa aumentar la influencia de uno

sobre el objeto, que, en este caso, sería el “ES”.⁴ Siguiendo esta idea, economía, educación e individuo pueden ser entendidos como partes que tienen un interés específico en la formulación del “ES” y ninguna de éstas puede, por separado, determinar o cambiar el “ES” porque, como hemos dicho, éste es lo común, punto de referencia con una función de relación. Si bien el poder no es igualmente distribuido entre los actores en esta política educativa, éstos se relacionan con el “ES” ambos por recepción y en un permanente proceso de (re)construcción. Este proceso de negociación para los “Earning Schemata”⁵ nunca finaliza, pues éstos están en un estado de permanente reajuste pues, por definición, están equilibrados entre las tres partes y sus requisitos específicos. La siguiente figura, resume estos procesos de construcción y recepción.

Figura 3. Procesos de construcción y recepción en el “Earning Schema”



Fuente: Kraus (2009). Elaboración y Traducción propia

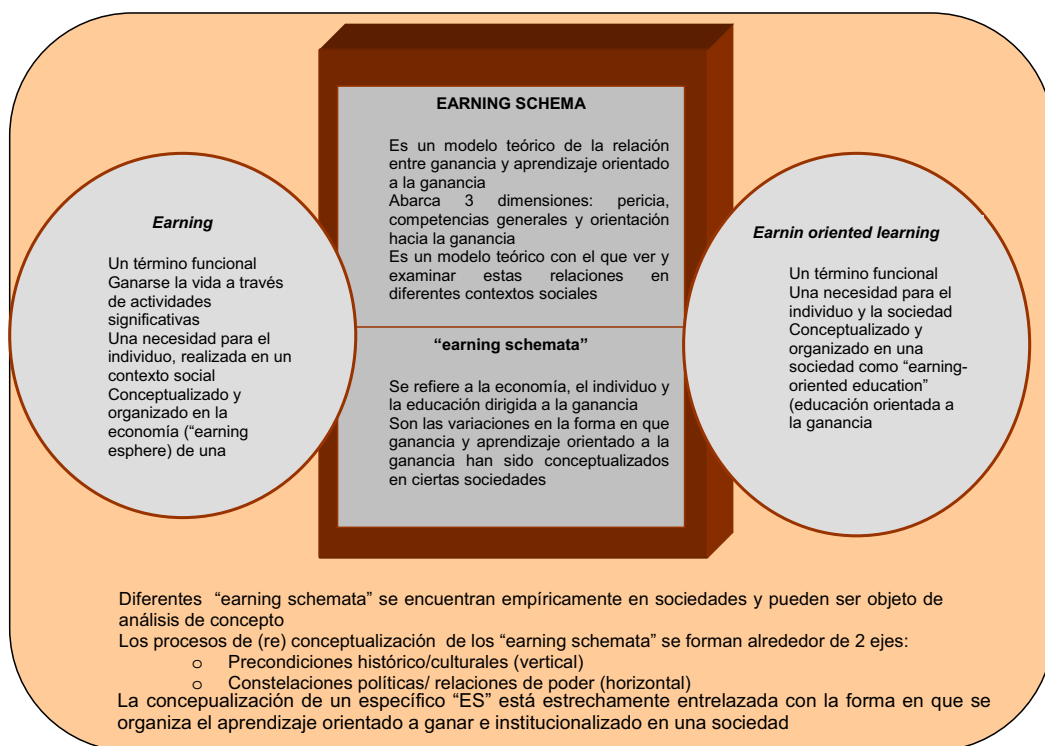
En síntesis, el “Earning Schema” es un modelo teórico de la relación entre ganancia (*earning*) y el aprendizaje orientado a la ganancia (*earning-oriented learning*) que nos permite examinar tales relaciones en diferentes contextos sociales. Las

⁴ Referencias a Bourdieu (2001) hechas por Katrin Kraus (2009).

⁵ Kraus hace una diferenciación entre “Earning Schema”, como modelo teórico y “Earning Schemata” como una forma concreta tomada en una determinada sociedad y en un contexto histórico distinto.

variaciones en la forma en que éstos son conceptualizados en las distintas sociedades son definidos como “Earning Schemata”. Estos, en la práctica, “son parte de los fundamentos culturales y estructurales de una sociedad que, por una parte, permiten a una persona ganarse la vida mediante la obtención y, por otro lado, proporcionar a la sociedad y la economía con la mano de obra que es necesario en un determinado orden social y económico” (Katrin 2008:57). En otras palabras, este enfoque explica desde un prisma teórico la relación entre el entorno económico-productivo y el sistema educativo existente en toda sociedad (“Earning Schema”), pero que en función de determinados factores, tales como la historia, la tradición cultural, las condiciones económicas, etc., esta relación podrá ser entendida de diversas formas (“Earning Schemata”). En la siguiente figura se resumen las principales características de este enfoque.

Figura 4. Características y resumen del “Earning Schema”



Fuente: Kraus, K. (2009:219). Elaboración y traducción propias.

1.2. Conceptualización de la formación profesional en la sociedad del conocimiento

En términos generales, la expresión Sociedad del Conocimiento implica que el saber y el conocimiento son los parámetros que gobiernan y condicionan la estructura y composición de la sociedad actual y son, también, las mercancías e instrumentos determinantes del bienestar y progreso de los pueblos. El término mercancía es adecuado para referirse al conocimiento, por cuanto ambos son objeto de compra y venta, permitiendo a la entidad compradora producir bienes y servicios haciendo uso del conocimiento adquirido o, en forma indirecta, como parte del precio del producto, bien o servicio a que el conocimiento da lugar (Mateo, 2006:145-146). Si bien es cierto que el conocimiento siempre ha jugado un papel central en el crecimiento económico y la elevación de los niveles de bienestar social (David y Foray, 2002), en la actualidad asistimos a un aumento pronunciado del ritmo de crecimiento, acumulación y depreciación del mismo.

Según el Instituto del Banco Mundial (*WBI*), el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento se basa en cuatro pilares: un contexto económico e institucional que incentive la utilización eficiente de los nuevos conocimientos, y de aquellos existentes, y el desarrollo del mundo empresarial; una población educada y competente en el crear, el compartir y en el uso del conocimiento; infraestructuras capaces de facilitar una comunicación eficaz, la diseminación y la elaboración de la información; y un sistema de empresa eficiente e innovador, centros de investigación, universidades, asesores y otras organizaciones capaces de operar a nivel global en la creciente reserva de conocimiento, asimilarlas y adaptarlas a las necesidades locales y crear nuevas tecnologías. Se trata de pilares que ya (en cierta medida) existen en los países desarrollados y la economía del conocimiento acentuará su progreso (Federighy, 2006:802).

A lo largo de este capítulo hemos hablado de dos fenómenos que han generado un importante incremento de la productividad en diversas esferas económicas y están transformando las tradicionales estructuras de poder en los ámbitos locales, estatales y mundiales. Nos estamos refiriendo a la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información, fenómenos que están influyendo en el desarrollo de las sociedades y que ya hemos desarrollado.

Pero las transformaciones actuales no pueden reducirse sólo a unos aspectos tecnológicos y económicos. Existen muchos otros factores que están interactuando

para generar nuevos escenarios. Entre estos factores destaca la educación. El fuerte aumento de los niveles educativos de la población que se ha producido en muchos países durante la segunda mitad del siglo XX, pero especialmente en los más desarrollados, ha generado las condiciones para el desarrollo de esta sociedad del conocimiento. Una población más educada, y en consecuencia con más capacidades de aprender, ha potenciado la individualización de las relaciones personales y sociales, ha generado condiciones para poder abordar situaciones de mucha más complejidad haciendo uso de instrumentos también más complejos, acelerando el crecimiento del conocimiento hasta límites insospechados hasta hace poco. Hoy en día, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, la globalización y los crecientes niveles de educación de la población, es posible un desarrollo del conocimiento más allá de las fronteras de la ciencia de mediados de siglo XX. La utilización de este conocimiento en las actividades sociales y económicas puede abrir perspectivas hasta ahora desconocidas. Al mismo tiempo, sin embargo, esta situación también genera una serie de retos, de riesgos y de tensiones que nunca antes había afrontado la humanidad (Homs, 2008) y que, sin duda van a afectar a la formación.

Por otra parte, Castells (2001) destaca dos procesos que caracterizan esta economía global⁶ y que repercutirán en las relaciones de producción y en las características demandadas a los trabajadores y, en consecuencia, en los sistemas de educación y formación. Se refiere concretamente a la *productividad y competitividad*. La productividad proviene fundamentalmente de la innovación, y la competitividad de la flexibilidad (Castells, 2001). Así, empresas, países, organizaciones económicas, de todo tipo, orientan sus relaciones de producción para maximizar esta innovación y flexibilidad, siendo fundamentales para ello las tecnologías de la información, así como la capacidad para hacer el uso más adecuado de ellas encaminado hacia este fin. En este contexto se redefine el papel del trabajo como productor y se diferencia marcadamente según las características de los trabajadores. Castells, en su análisis sobre la Sociedad de la información, hace una distinción entre el trabajador autoprogramable, con una elevada capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, y el trabajador genérico, intercambiable, que quedará atrapado en las ocupaciones poco cualificadas. Lo que destaca esta distinción es que las cualificaciones y las ocupaciones que las personas desarrollan hoy, sean cualificadas o no, en una situación de transformaciones tan rápidas y profundas como la actual, son tan

⁶ Castells se refiere a esta como *Economía informacional*.

importantes como la capacidad de adaptación construida a través de la facultad de aprender, adquirida mediante la educación. Por tanto, el grado de exigencia para que los trabajadores movilicen sus competencias profesionales, irá en aumento en todas las profesiones, pudiendo ser especialmente difícil y complejo el entrenamiento de algunas de estas competencias profesionales en los procesos formativos.

En este sentido, Frutos (2003) señala que los beneficios de una Formación Profesional que se ajuste a esta situación de transformaciones se pueden analizar desde una perspectiva tripartita, es decir de los trabajadores, las empresas y la sociedad. Por una parte, los trabajadores se ven beneficiados porque la formación para el empleo mejora sus posibilidades de encontrar o mantener un trabajo; incrementa su productividad y su capacidad para obtener ingresos, elevando su nivel de vida y ampliando sus oportunidades de carrera. Por otra, las empresas también obtienen beneficios en tanto una plana de trabajadores más cualificados puede hacerlas más productivas y competitivas en el mercado, asegurándole mejores niveles de calidad. Y, además, la economía y la sociedad en general se benefician debido a que la optimización del recurso humano, la economía se hace más productiva, innovadora y competitiva, pudiendo así contribuir a eliminar los desajustes de la inadecuación ocupacional de la población, producto de la disociación entre la oferta formativa y de mano de obra respecto a la demanda de cualificaciones según las necesidades cambiantes del mercado. Esto puede vincularse con la teoría "Earning Schema" de Krauss, ya que sostiene que economía, individuo y educación son los fundamentos (culturales y estructurales) de una sociedad que, por una parte, permiten a una persona ganarse la vida mediante la obtención de un trabajo y, a su vez, proporcionar a la sociedad y la economía la mano de obra necesaria en un determinado orden social y económico. "Earning Schemata" (los esquemas de ganancia) no son sólo conducidos por los individuos y la economía, alternando sus expectativas y necesidades, sino también por la "pedagogía orientada a la ganancia" (formación), encaminada a capacitar al individuo para ganarse la vida.

Y siguiendo con las características y beneficios de la formación profesional, cabe destacar también, en el año 2000, la Resolución sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos⁷, en la que la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT⁸,

⁷ "Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos", adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, el 14 de junio de 2000.

⁸ OIT son las siglas de la Organización Internacional del Trabajo, agencia de las Naciones Unidas que aglutina a representantes de gobiernos, empresarios y trabajadores. Esta estructura tripartita la convierte en un foro singular en el cual los gobiernos e interlocutores sociales de sus Estados miembros pueden

tras revisar las normas internacionales sobre formación y orientación profesional, expresa que:

- No sólo las personas y las empresas se benefician de la formación, sino que también lo hacen la economía y la sociedad en general.
- La formación pone de relieve los valores fundamentales de una sociedad de equidad, justicia, igualdad de trato entre hombres y mujeres, no discriminación, responsabilidad social y participación.
- La formación (junto a la educación) son componentes de una respuesta económica y social a la mundialización.
- La formación (y la educación) no resuelven por sí mismas el problema del empleo, pero contribuyen a mejorar la empleabilidad de las personas en unos mercados internos y externos que cambian rápidamente.
- La formación profesional ha de estar integrada y articulada con las políticas económicas, de empleo y de otra naturaleza.
- La educación y la formación constituyen un derecho para todos.

En esta misma línea, también la UNESCO⁹ define la Formación Profesional (denominándola Enseñanza y Formación Técnica y Profesional) como aquella que ayuda a los estudiantes a adquirir las competencias, los conocimientos y las aptitudes necesarias para integrarse al mundo laboral y que, siendo de calidad, contribuye de manera decisiva a promover el crecimiento económico de un país, reducir la pobreza y garantizar la integración social y económica de las comunidades marginadas. Asimismo, este organismo apoya la creación de programas de Enseñanza y Formación Técnica y Profesional basados en las competencias y orientados al empleo que se adapten al contexto socioeconómico de cada país y al avance tecnológico del mundo.

1.2.1. Formación Profesional y empleabilidad

Como podemos observar, se aprecia, por tanto, una vinculación y relación permanente entre los sistemas educativo y productivo, para lograr un nivel de calidad de vida en la sociedad actual, que permita a los ciudadanos ejercer su derecho a ser

confrontar experiencias y comparar políticas nacionales. Para más información puede consultarse: <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm> (acceso el 12/01/2011).

⁹ Definición extraída de la página oficial de Unesco: <http://www.unesco.org/es/tvet/> (acceso el 16/11/2011).

cualificados adecuadamente a lo largo de toda la vida, para no ser excluidos de un contexto que evoluciona rápidamente, exigiendo polivalencia, movilidad y competitividad. Las premisas de las que se parte, atendiendo al por qué y cómo se han definido los sistemas de cualificación profesional existentes, tanto en España como en otros países del entorno europeo, son las que se relacionan a continuación (Pedraza, 2000:168)

1. Es difícil, cuando no imposible, crear sistemas de cualificación profesional al margen de un sistema educativo que proporcione y asegure una educación sólida y de calidad.
2. La formación y la enseñanza profesional deben ser objetivos prioritarios para aumentar la competitividad de un país y mantener esos mismos niveles de competitividad en el plano internacional.
3. Las cualificaciones profesionales son cada vez más decisivas para determinar la empleabilidad de un individuo y la competitividad de un país. La existencia de una población activa bien formada genera más y mejores posibilidades para desarrollar sectores tecnológicamente adelantados y con mayor valor añadido.
4. Los programas de Formación Profesional dan resultados óptimos cuando las políticas macroeconómicas fomentan el crecimiento del empleo, y cuando se atienden meticulosamente las necesidades y problemas de trabajadores y empleadores.

La mejora y adaptación de las cualificaciones profesionales no sólo supone una adecuada respuesta colectiva a las exigencias de un mercado cada vez más competitivo, sino también es un instrumento individual para que los trabajadores puedan enfrentarse, eficazmente, a las nuevas dimensiones de las cualificaciones profesionales y a la creciente movilidad en el empleo. Este debe ser el objetivo de la formación profesional que, además debe favorecer *la empleabilidad*, entendiéndose como la capacidad que debe desarrollar un trabajador para acceder a un empleo, conservarlo o transitar hacia otro sin mayor dificultad permitiéndole garantizar su propia estabilidad dentro del mercado laboral. Precisamente, la *empleabilidad* será uno de los parámetros clave que orientarán las reformas de los sistemas nacionales de formación. Este término tiene su raíz en Gran Bretaña, donde es usado para referirse

a la cualificación de un individuo como generador de empleo remunerado¹⁰, y que se ha convertido en un referente de la política europea de formación.

Centrándonos en el contexto europeo, a través de la Estrategia de Lisboa, puesta en marcha en el año 2000 con el objetivo de hacer de Europa la sociedad más competitiva y dinámica basada en el conocimiento del mundo¹¹, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social, el Consejo Europeo presentó un objetivo global que ya se había adoptado en el sector de la educación en el año 2001 como "los futuros objetivos precisos de la educación y formación" (Consejo de la Unión Europea 2001).

Concretamente, este documento subraya la necesidad de que los sistemas educativos contribuyan sustancialmente a la consecución de tal estrategia, para lo que deben adaptarse y desarrollarse de tal forma que les permita proporcionar las habilidades y competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. A pesar de que la estrategia de una política educativa basada en el aprendizaje permanente comprende tanto la educación profesional y general, la formación profesional destaca especialmente porque se ve como una contribución directa a la empleabilidad individual y por tanto, encaminada a la competitividad de la Unión Europea. La formación profesional se percibe, por tanto, como una inversión en "capital humano", que, a su vez, es la base para la competitividad y la cohesión social en Europa.¹²

Debido a su estructura supranacional, la política europea de competitividad y la empleabilidad se dirige a los Estados miembros y a las personas individuales. Necesariamente se dirige a personas porque la empleabilidad se define como *la capacidad de las personas para ser empleados y no sólo se refiere a la adecuación de sus conocimientos, sino también a los incentivos y las oportunidades que ofrece a los individuos para el empleo*.¹³ A través del significado que se asigna a la empleabilidad

¹⁰ La empleabilidad se ha desarrollado como el tradicional esquema de ganancia (*Earning schema*) en el contexto británico.

¹¹ Tal como se expone en las conclusiones de la Presidencia sobre este Consejo, *la Unión Europea se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*.

¹² Esto se puede ver, por ejemplo, en la Declaración de Copenhague (que constituye el "Proceso de Copenhague) de una colaboración más estrecha entre los estados miembros de la UE en el ámbito de la educación profesional. En esta declaración una referencia explícita a la declaración de la cumbre de Lisboa, haciendo hincapié en que "el desarrollo de la educación de alta calidad profesional y la formación es una parte integrante y crucial de esta estrategia, especialmente en términos de promover la inclusión social, la cohesión, la movilidad, la empleabilidad y la competitividad (Declaración de Copenhague 2002).

¹³ Comunicación de la Comisión de los *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. COM (2002) 629 final

de los individuos para el desarrollo general de la Unión Europea, especialmente en términos de competitividad, a los ciudadanos de los países miembros se les pide activamente adquirir, mantener y utilizar sus habilidades y competencias.

Por tanto, en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como "la educación y la formación permanentes", esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y saber hacer durante toda la vida.¹⁴ Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia Europea para el aprendizaje permanente y se fomentó en 1996 a través del "Año Europeo del Aprendizaje Permanente". El Libro Blanco sobre la educación y la formación, titulado *Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva* ha sido central en la creación de la estrategia de aprendizaje permanente de la Unión Europea, que ahora abarca tanto la educación profesional y general. Ambas formas de educación se consideran que contribuyen al desarrollo de la Unión Europea con respecto a la integración europea y la competitividad. Desde sus inicios, el aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad. Sin embargo, también se conecta la orientación a la empleabilidad con la finalidad de la integración europea a través de la contribución a la cohesión social y la formación de una "identidad europea". La empleabilidad no sólo ha encontrado su camino en las políticas educativas a través del aprendizaje permanente, sino que también se contempla como eje en la Guía de Empleo de la Unión Europea que se implementó en 1998.¹⁵ Estas directrices constituyen un acuerdo sobre los objetivos relacionados con el empleo a nivel europeo, ya que las políticas nacionales de los países miembros deberían al menos converger. La aplicación de una política orientada hacia estos objetivos está sujeta a la soberanía de los estados miembros individuales, sin embargo, gracias a sus informes anuales se puede comparar a nivel europeo, que

¹⁴ Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. COM (1993) 700.

¹⁵ "Directrices para el empleo" se resumen en cuatro pilares: la mejora de la empleabilidad, desarrollo del espíritu empresarial, fomento de la adaptabilidad de las empresas y sus empleados, y el fortalecimiento de las políticas de igualdad de oportunidades (Consejo de la Unión Europea 1997). En 2003 se transformaron en la formulación de medidas concretas para la formulación de objetivos, donde el aprendizaje permanente y la empleabilidad son todavía cuestiones fundamentales (Consejo de la Unión Europea 2003). Desde el año 2005 las directrices de empleo han contenido los indicadores y objetivos de referencia relacionados con las políticas de empleo durante tres años (2005-2008) (Consejo de Europa 2005).

ésta más bien funciona como un incentivo para adherirse a los objetivos acordados (Kraus, 2008:64-65)¹⁶.

1.2.2. La Formación Profesional en el contexto de formación permanente

El concepto de formación permanente tiene un largo recorrido en la historia de la educación, no exento de polémica derivada de las múltiples lecturas que se han hecho del concepto¹⁷. Si bien, en un primer momento se trataba de un subsistema separado de la formación profesional inicial que tenía una función complementaria y giraba en torno a la actualización de los conocimientos o del reciclaje de las capacidades en el caso de cambio de ocupación. En la actualidad se pretende que la participación en actividades de formación permanente no sea reactiva a necesidades de adaptación a cambios en la ocupación o la carrera profesional de los individuos, sino que sea más bien una disposición preventiva como entrenamiento para mantener las capacidades de aprendizaje activadas, incluso más allá de la perspectiva profesional. Hoy, se entiende la formación permanente como un “*continuun*”, que integra la formación inicial desde las primeras etapas de la educación infantil hasta la formación adulta, y no como un subsistema complementario aparte e independiente. La formación permanente plantea dos retos básicos: la formación “en todo momento” y la formación “para todos”. Es decir, no se trata sólo de facilitar los aprendizajes continuados a lo largo de la vida de una persona, sino que acceda además el máximo número de personas. La formación se expande en el tiempo y en el espacio para todo el mundo y para cualquier momento pues, sin una población altamente formada y en constante actualización, es imposible que una sociedad del conocimiento desarrollada se mantenga cohesionada (Homs, 2008).

Desde la OIT y UNESCO se define el “aprendizaje permanente” como el conjunto de “actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar competencias y cualificaciones”. Complementariamente, también define el término “competencias” como “los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico y el término “cualificaciones” como “la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial”. Así, las

¹⁶ Traducción propia.

¹⁷ El concepto de formación permanente se encuadra en un concepto más amplio y de más largo recorrido denominado “educación a lo largo de la vida”, desarrollado en el capítulo siguiente.

“competencias” retoman el énfasis de la formación en el saber en acto que se refiere tanto a disposiciones innatas, como adquiridas e incluye, tanto procedimientos como comportamientos que se aplican en un “contexto específico”. No obstante, introduce la idea de su reconocimiento social formal y abarcador en los diversos contextos geográficos y productivos.¹⁸

El debate sobre las competencias¹⁹ en la gestión de los recursos humanos supone un nuevo desafío al sistema educativo y a las estrategias de formación, que ha coincidido con la evolución del mismo concepto en el mundo educativo, aplicado sobre todo en la evaluación de los aprendizajes y posteriormente en la definición y la organización de los procesos de aprendizaje. La incorporación del concepto de las competencias tanto en el ámbito laboral como en el educativo ha supuesto priorizar especialmente los resultados, ya sean de los aprendizajes o los profesionales, por encima de los procesos tanto educativos como laborales. Entre otras cosas (que intentaremos desarrollar a lo largo de toda esta investigación) hace que los procesos y espacios formativos no sean fácilmente separables, sino que aparezcan interconectados, produciéndose solapamientos entre lo formal e informal, así como entre el trabajo y la escuela.

La transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, junto con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008).

1.3. Formación Profesional como herramienta para el crecimiento económico y promoción del empleo. Una visión desde la política educativa

En este capítulo nos referimos principalmente a la existencia de una relación entre los sistemas educativo y productivo. En un primer epígrafe lo hemos hecho a través del enfoque teórico desarrollado por Kraus (“Earning Schema”) que explica la relación entre individuo, economía y educación, inherente a todo orden económico y

¹⁸ La Recomendación 195 de la OIT de 2004 (Pronko, 2005)

¹⁹ Dedicamos un capítulo a este tema, el discurso de las competencias, eje central de nuestro estudio.

social. Desde este enfoque, los individuos tienen la necesidad de ganarse la vida (a través de actividades conceptualizadas y organizadas dentro de una sociedad), lo que dota a la esfera económica de la mano de obra necesaria para su desarrollo, siendo la formación el proceso a través del cual el individuo adquiere las habilidades necesarias para el desempeño de la correspondiente actividad para ganarse la vida (lo que se denomina “trabajo”, concepto formado culturalmente).

En un segundo epígrafe, hemos expuesto esta relación desde los cambios acaecidos en las últimas décadas en el ámbito económico, cambios que han repercutido en la organización del trabajo y, por consiguiente en la educación y formación de los trabajadores.

También, en este apartado vamos a revisar documentos normativos a nivel europeo y nacional que constatarán esta relación entre los ámbitos económico/productivo y el educativo/formativo. Así, encontramos que la educación y, especialmente, la formación profesional, son estrategias que se consideran fundamentales en momentos de crisis financiera, para el desarrollo económico, tendentes a disminuir los índices de desempleo y que evidencian la influencia que ambos ámbitos ejercen el uno sobre el otro.

1.3.1. Hacia una economía europea integrada

Podemos remitirnos al Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, en 1957, ya que marca el inicio de la integración europea. Este documento, surge del deseo expreso de promover la unidad europea sobre la base de una unión económica, por lo que el impulso que motiva el nacimiento de este Tratado es de tipo estrictamente económico. Los objetivos del mismo son: el desarrollo de las actividades económicas, la expansión continua y equilibrada, la estabilidad, el aumento del nivel de vida y estrechar relaciones entre los estados miembros.²⁰

Entre los elementos a tener en cuenta para la consecución de los objetivos generales del Tratado (estrictamente económicos), se hace referencia a la formación y al perfeccionamiento profesional de los trabajadores del siguiente modo: *Sin perjuicio*

²⁰ Estos objetivos se concretan en el documento del siguiente modo. La comunidad tendrá por misión promover, mediante el establecimiento de un mercado común y la progresiva aproximación de las políticas económicas de los Estados miembros, un desarrollo armonioso de las actividades económicas en el conjunto de la Comunidad, una expansión continua y equilibrada, una estabilidad creciente, una elevación acelerada del nivel de vida y relaciones más estrechas entre los Estados que la integran. (Artículo 2, Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, 1957)

de las restantes disposiciones del presente Tratado, y de conformidad con los objetivos generales del mismo, la Comisión tendrá por misión promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros en el ámbito social, particularmente en las materias relacionadas con: el empleo; el Derecho del trabajo y las condiciones de trabajo; la formación y perfeccionamiento profesionales; la seguridad social; la protección contra los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales; la higiene del trabajo; el derecho de sindicación y las negociaciones colectivas entre empresarios y trabajadores.[...] (Artículo 118 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, 1957).

Otro documento que, en el contexto comunitario europeo, deja constancia de dicha relación entre lo económico y educativo es el redactado en 1971 por el Consejo, *Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional*, donde se refuerza la intención de hacer de la formación profesional un instrumento de política activa de empleo. Concretamente, en este documento se plantea la Formación Profesional como uno de los sectores clave para la futura evolución de la Comunidad Europea. En él se reconocen los vínculos existentes entre la política económica y la política social (especialmente la que deberá seguirse en materia de formación profesional). Se hace mención también a la importancia de la formación permanente para el desarrollo personal y profesional en una economía cuyas necesidades están en constante evolución.

Precisamente, el Libro Blanco "*Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*" es la respuesta al Consejo Europeo de Copenhague que se celebró los días 21 y 22 de junio de 1993, cuyo especial foco de atención fue, por una parte, los problemas económicos y sociales a los que se enfrentaba entonces la Comunidad y en particular el elevado nivel de desempleo, y por otra parte, la amplia gama de cuestiones relativas a la paz y la seguridad en Europa. El Consejo Europeo acordó que se debía seguir dando la máxima prioridad a la acción económica concertada que se basa en los principios expuestos en "el plan de acción por los Estados Miembros y la Comunidad con el fin de fomentar el crecimiento y combatir el desempleo", establecido por el Consejo Europeo de Edimburgo.²¹ Para ello, se expusieron medidas a corto plazo y medidas a medio y largo plazo para fomentar la competitividad. La presentación de este Libro Blanco sobre la estrategia para el

²¹ El Consejo de Edimburgo se celebró los días 21 y 22 de Diciembre de 1992

crecimiento, la competitividad y el empleo, fue una de las medidas planteadas a medio plazo.

Este libro ofrece una somera visión de la situación económica y social que se estaba viviendo en ese momento, donde plantea unas prioridades de acción al servicio del empleo entre las que se encuentra, reseñada en un primer lugar una apuesta por la educación y formación a lo largo de la vida, como eje de la política a desarrollar en un futuro próximo, destacando la necesidad de conjugar esfuerzos públicos y privados para crear en todos los Estados miembros las bases de un auténtico derecho a la formación continua. Para lo cual la Comunidad debería facilitar la cooperación entre los Estados miembros creando un auténtico espacio europeo de cualificaciones profesionales. Hay que señalar otras ideas que aparecen también en el libro en relación a la importancia de tener en cuenta los sistemas de educación y de formación profesional en la consecución del crecimiento, la competitividad y el empleo.²²

Unos años más tarde, en 1995, se publica el “Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva”. Ya, su preámbulo se inscribe en un proceso que tiende a proponer un análisis y orientaciones de acción en los ámbitos de la educación y la formación. Pone en práctica el contenido del Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo”, que subrayó la importancia para Europa de la inversión inmaterial, en particular en educación e investigación.

En concreto, y particularmente, en este Libro Blanco sobre la educación y la formación (1995), tras una descripción de los retos y un análisis de las evoluciones que deben preverse, distingue, respetando el principio de subsidiariedad, acciones que deben realizar los estados miembros y medidas de apoyo que deben aplicarse a nivel comunitario. Las conclusiones de este libro son:

- ♦ Los sistemas educativos deberán centrarse en el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad que exige determinar las aptitudes requeridas, tales como

²² De un modo literal, y parafraseando sus páginas, algunas de estas ideas son las siguientes:

Ante los problemas económicos y sociales [...], nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación exigencias acuciantes, múltiples y a veces contradictorias. [...] Únicamente dentro de ciertos límites, y en combinación con medidas a otros niveles (políticas industrial y comercial, política de investigación, etc.) pueden contribuir a resolver problemas inmediatos. [...] Las acciones concebidas correctamente en materia de educación y de formación deberían, no obstante, traducirse en una serie de efectos positivos en tres planos diferentes: la lucha contra el paro mediante la formación de los jóvenes y la reconversión del personal liberado por los aumentos de productividad relacionados con el progreso tecnológico, el relanzamiento del crecimiento mediante el refuerzo de la competitividad de las empresas y el desarrollo de un crecimiento más rico en puestos de trabajo mediante una mejor adaptación de las competencias, generales y específicas, a la evolución de los mercados y las necesidades sociales.

conocimientos fundamentales y básicos, conocimientos técnicos, aptitudes sociales, y cómo adquirirlas.

- ♦ Para asegurar la adquisición de aprendizajes es necesario la creación de redes en las que participen todos los agentes implicados y con responsabilidad en el proceso, la cooperación entre escuela/familia, para garantizar la adquisición de conocimientos básicos y entre los centros de enseñanza y las entidades empresariales, para garantizar la adquisición de competencias clave, técnicas y comportamentales.
- ♦ El concepto de “competencias clave” se generaliza en el conjunto de formaciones, siendo necesario establecer los mejores medios para adquirirlas, evaluarlas y acreditarlas.
- ♦ Aparece como cuestión central la relación entre educación y formación profesional, siendo uno de los grandes retos de los sistemas educativos el disponer de un sistema de formación profesional que responda con eficacia y calidad a los requerimientos del entorno productivo y a las nuevas exigencias del marco de relaciones laborales y profesionales establecidas.
- ♦ La vinculación entre la escuela y la empresa y las prácticas y sistemas de alternancia, supone el desarrollo de módulos de formación en centros de trabajo, exigiendo la participación activa de los centros formativos y las entidades empresariales, para desarrollar con eficacia y rentabilizar estos procesos formativos.
- ♦ Los dispositivos de “garantía de formación”, destinados a los colectivos que abandonan el sistema de formación y cualificación, sin adquirir alguna competencia que permita la incorporación al mercado de trabajo.
- ♦ Es preciso el diseño de un sistema de acreditación, validación y reconocimiento de competencias a nivel europeo, que podría concretarse en un proyecto de “tarjetas personales de competencias”.
- ♦ Todos los países europeos tienen diseñado un modelo de formación permanente o continua, que permite a la población trabajadora adaptarse, mediante procesos formativos, a las nuevas exigencias tecnológicas de producción y a los cambios producidos en el entorno de las relaciones laborales.
- ♦ Nuevas fórmulas de financiación de la educación y la formación, en las que la nueva disposición y necesidades planteadas en el marco de la formación exigen la

participación económica y financiera de aquellos que reciben la formación y de quienes se benefician de una población mejor formada y más cualificada.

- ♦ La creación de un observatorio de prácticas innovadoras en materia de formación profesional para definir y mantener sistemas de calidad de los sistemas educativos que nos permitan medir el impacto y el alcance de las acciones educativas y formativas desarrolladas.
- ♦ El reconocimiento mutuo de módulos de formación, con una definición de familias profesionales, perfiles profesionales, profesiones, puestos de trabajo ajustada a las necesidades y exigencias del entorno empresarial y productivo, que nos lleve a un diseño adecuado de acciones y procesos formativos y de cualificación profesional con respuesta directa a dichas necesidades presentes y futuras.

1.3.2. La Formación Profesional en el marco de la Estrategia de Lisboa

Habría que destacar especialmente que la Estrategia de Lisboa, tras la cumbre celebrada los días 23 y 24 de marzo de 2000, va a suponer un punto de inflexión para las políticas de educación y formación europeas no sólo porque se va a reconocer la importancia de la educación para la contribución del que es su objetivo estratégico, aunque más bien retórico, erigirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social,²³ sino también por la metodología que se establece para conseguirlo: el Método Abierto de la Cooperación. Dicho objetivo se logrará mejorando los procesos existentes, introduciendo un nuevo método abierto de coordinación a todos los niveles. Dado que la formación y las capacidades son beneficiosas y rentables para la sociedad, el crecimiento económico y la competitividad, la Formación Profesional desempeña una función clave en la agenda de Lisboa, lo que implica que los sistemas de educación y formación europeos, como un determinante esencial del potencial innovador, necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo²⁴.

²³ Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm, (acceso el 1 de octubre de 2009)

²⁴ Para ello, tal y como refleja el documento, los sistemas de educación y formación europeos *tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas*

Sobre este acuerdo, se producen revisiones y actualizaciones bianuales (dentro del denominado *Proceso de Copenhague*). La primera revisión, en 2004, desembocó en el comunicado de Maastricht, que reafirmaba el papel fundamental de la Formación Profesional en el mercado laboral y la integración social. Por primera vez, los ministros de 32 países, los agentes sociales europeos y la Comisión fijaron también medidas prioritarias a escala nacional que permitiesen encauzar la reforma de ésta. Para ello, los países acordaron la introducción de herramientas europeas comunes, el desarrollo de las competencias del profesorado y el incremento de la inversión en la FP. También decidieron flexibilizarla, a fin de garantizar la respuesta a los requisitos de los nuevos puestos de trabajo y que satisfaga las necesidades de las personas expuestas al riesgo de quedar marginadas.

El comunicado de Helsinki²⁵, resultado del segundo informe de situación (en 2006), confirma las prioridades establecidas en Maastricht. Se centra específicamente en mejorar el atractivo y la calidad de la Formación Profesional y recomienda proseguir los trabajos orientados al desarrollo e introducción de herramientas comunes, de cara a obtener una mayor transparencia y reconocimiento de las titulaciones profesionales. Para contribuir a los dos objetivos, el crecimiento económico y la cohesión social en Europa, es preciso atraer más a jóvenes y adultos hacia esta formación, a los empresarios y legisladores, así como a la sociedad en su conjunto.

También el CEDEFOP²⁶ (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), en su segundo Informe de investigación sobre la Formación Profesional en Europa en 2001, señala que ésta debe organizarse utilizando la demanda del mercado de trabajo, partiendo de los principios de descentralización, desregulación y delegación de competencias. De esta manera se consigue una interdependencia entre los mercados educativos y de trabajo. (Mayo, 2003:2)

Observamos cómo la Formación Profesional se considera esencial en el camino de Europa hacia la excelencia y la inclusión. Sin duda constituye un vector de la educación, la innovación y el empleo, así como de las políticas sociales y

competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

²⁵ Disponible en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf (Consultada el 8 de octubre de 2010)

²⁶ El CEDEFOP (*Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*), se crea mediante el Reglamento (CEE) n° 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 y tiene como misión prestar asistencia a la Comisión para contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua. Véase: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11008a.htm> ó página oficial del CEDEFOP (<http://www.cedefop.europa.eu/>)

económicas. Así lo avalan también la Asociación para el crecimiento y el empleo (Comisión Europea, 2005)²⁷ y las directrices integradas para el crecimiento y el empleo. Entre las iniciativas prioritarias se encuentran las de “invertir más en capital humano mediante la mejora de la educación y las cualificaciones” y “mejorar la capacidad de inserción profesional de los trabajadores” (Lipinska et al, 2008:7)

Siguiendo las directrices del acuerdo de Lisboa, en diciembre de 2009 se redacta la Estrategia UE 2020, que sienta los objetivos dónde debería estar la UE en 2020. El documento tiene como fin ofrecer mejores perspectivas de futuro a la economía de la Unión Europea. La nueva estrategia se basará en los logros y enseñanzas de la Estrategia de Lisboa y se centrará en afianzar la recuperación de la crisis, procurando impedir que otra similar pueda reproducirse en el futuro, y en tres objetivos temáticos: crear valor a través del conocimiento; potenciar el papel de los ciudadanos en unas sociedades inclusivas; y crear una economía competitiva, conectada y más verde.

1.3.3. La Formación Profesional en el Sistema Nacional de Cualificaciones

En nuestro contexto nacional también podemos señalar determinadas políticas que reflejan la importancia de la Formación Profesional en la retroalimentación de ambos contextos: económico y educativo.

Centrando nuestra atención en esta década, en 2002 se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones con el objetivo de promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo . Sus principios básicos son: el desarrollo personal en el ejercicio del derecho al trabajo y a la libre elección de profesión u oficio; la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida; el acceso, en condiciones de igualdad, de todos los ciudadanos a las diferentes modalidades de la formación profesional; la participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos; la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea; la participación y cooperación entre

²⁷ Disponible en Internet:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0141:ES:HTML> (consultado el 15 de Septiembre de 2010)

las diferentes Administraciones Públicas; y la promoción del desarrollo económico con atención a las distintas necesidades que, en cada región, presenta el sistema productivo.²⁸ Asimismo, mediante la Ley Orgánica 5/2002 se le atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. Este catálogo es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La estructura y contenido de éste se establece en el año 2003 por el Real Decreto 1128/2003, que favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo. Para ello, además de los fines y funciones del catálogo, se establecen los distintos componentes de cada una de las cualificaciones y de los módulos formativos asociados a ellos y se establecen asimismo los requisitos de participación, colaboración y consulta que han de seguirse para la elaboración y actualización de aquél.

En este mismo año, se aprueba la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que adopta una perspectiva integrada y estrechamente relacionada con las cualificaciones profesionales y el sistema de ocupación. Esta ley constituye una de las piezas claves para la coordinación y cohesión de los subsistemas de formación profesional: la Formación Profesional Inicial o Reglada, la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua. Pretende elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. “De esta manera, se crean mecanismos que vinculan la Formación Profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus cualificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea” (Arbizu, 2002:157).

Así, partiendo de las necesidades de la sociedad del conocimiento, basada en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, y el fomento de la cohesión y la inserción social, adaptándose a los intereses y capacidades de las personas y para responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo, se estructuran los nuevos títulos de Formación Profesional, tomando como

²⁸ Véase http://www.educacion.es/educa/incual/ice_ncfp.html (consultado el 16 de septiembre de 2010)

base el catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Esta misma idea ya era planteada en el Real Decreto 362/2004 de Ordenación General de la Formación Profesional Específica, “con el fin de que las nuevas titulaciones y las enseñanzas conducentes a éstas respondan a lo que la sociedad demanda de la formación profesional: proporcionar la formación para cualificar a las personas de modo que les facilite su inserción o reinserción laboral, garantice su movilidad en el trabajo y contribuya al progreso personal y social, de acuerdo con sus expectativas profesionales y con las necesidades de los sectores del sistema productivo, tendentes a la mejora de la competitividad de las empresas y de nuestra economía”.

La Ley de Cualificaciones Profesionales se ha desarrollado posteriormente en dos Reales Decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto, 2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto, 2007) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración. “Esta reciente regulación asume de forma clara el doble objetivo de integrar la formación profesional en España y orientarla hacia el mercado de trabajo, aunque en ambos casos la legislación se enfrenta a limitaciones importantes. La voluntad integradora queda reforzada con la visión sistémica de toda la formación, y avanza mediante la regulación conjunta de todos los elementos del sistema. No obstante, en la práctica persiste una subdivisión entre la formación inicial y la formación para el empleo, con una articulación incompleta entre ambos sistemas. Por otra parte, en todos los textos legales se reafirma la voluntad de orientar el sistema de formación profesional a la cobertura de las necesidades del mercado de trabajo en un sentido amplio, que beneficie tanto a las carreras profesionales de los trabajadores como a las necesidades de cualificación de las empresas” (Homs, 2008:39).

Tal y como desarrolla el Real Decreto 395/2007, los fines de la formación profesional para el empleo son:

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.

- Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Otra de las iniciativas para favorecer el aprendizaje permanente y el desarrollo de la Formación Profesional en nuestro país se da en 2006 cuando se firma un Acuerdo de Formación Profesional entre el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales (2006:7)²⁹, con el fin de “contribuir al avance de la formación y el aprendizaje permanente en nuestro país, manteniendo los pilares que han permitido su desarrollo en los últimos años, y tratando de superar las insuficiencias del modelo hasta ahora vigente y de potenciar los elementos que permitan progresar aún más en el logro de los objetivos de formación, para la mejora de la competitividad, el empleo y el desarrollo personal y profesional de los trabajadores”.

También, en 2006, se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), que regula en la actualidad nuestro sistema educativo, y vincula la oferta de la Formación Profesional con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Una de las iniciativas a destacar de esta ley en materia de formación profesional, es la posibilidad de convalidación de créditos en la Universidad, que favorece el reconocimiento de la misma en los estudios superiores. Además también permite a los trabajadores acreditar y convalidar sus competencias profesionales adquiridas desde la experiencia, otorgando a la formación profesional un papel relevante en la adquisición y actualización permanente de tales competencias.

Esta ley asume también un compromiso explícito con el reto planteado por la Unión Europea para los próximos años de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor

²⁹ AAVV. (2006). *Acuerdo de Formación Profesional*. Madrid. Fundación Tripartita para la formación en el empleo.

cohesión social”³⁰. Esta pretensión implica la formulación de objetivos comunes que suponen cierta convergencia de los sistemas nacionales de educación y formación.

Siguiendo tal orientación, esta ley, si bien mantiene la estructura organizativa de la educación secundaria, establecen diversos cambios curriculares en materia de Formación Profesional. Así, la LOE introduce mayor flexibilidad en el acceso a la Formación Profesional, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la Formación Profesional, estableciendo diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional que, a su vez, favorecen la educación permanente. De hecho, ya en su preámbulo, describe que la Formación Profesional tiene por finalidad preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente.

Recientemente, y ante la fuerte crisis económica protagonista a nivel mundial, son varias las iniciativas que se desarrollan en los distintos países. En el contexto español, y bajo la influencia de un contexto más amplio, la Unión Europea, se están desarrollando propuestas para el desarrollo económico y laboral que incluyen como una parte de la estrategia a seguir a la Formación Profesional, como una de las posibles alternativas.

1.3.4. La Formación Profesional en el marco de la economía sostenible

Esta trascendencia de la Formación Profesional como parte integrada del desarrollo económico, la podemos encontrar en la importante Ley de Economía Sostenible que recientemente ha aprobado el Parlamento español³¹, donde se plantea

³⁰ Objetivo estratégico para antes de que concluya el 2010, acordado en el Consejo Europeo de Lisboa en marzo del año 2000 por los países miembros.

³¹ Ley 2/2011, de 4 de marzo, de *Economía Sostenible*, publicada en el BOE (5 de marzo de 2011), donde en el Capítulo VII, y a través de los artículos 72 a 76 se desarrollan los principales objetivos en materia de formación profesional (Art. 72), la calidad en la formación profesional (art. 73); la participación de los interlocutores sociales (art. 74); la colaboración con las empresas privadas (art. 75) e instalaciones y equipamientos docentes (art. 76).

Puede consultarse en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/05/pdfs/BOE-A-2011-4117.pdf> (acceso 25/03/2011).

Esta Ley de la Economía Sostenible recoge una reforma orientada a potenciar la formación profesional que, de conformidad con el artículo 81 de la Constitución, exige una modificación de carácter normativo contenidos en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Puede consultarse en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/12/pdfs/BOE-A-2011-4551.pdf> (acceso 25/03/2011).

dos grandes grupos de actuaciones como respuesta a esta crisis: por un lado, actuaciones de aplicación inmediata, que son las que se han consensuado con los partidos políticos en la denominada “Comisión Zurbano” y, por otro lado, otras actuaciones más de fondo para impulsar el cambio de modelo productivo, sobre la base de una economía sostenible, como objetivo de más largo alcance.

Esta ley contiene medidas encaminadas a potenciar la formación profesional en tres direcciones:³²

- a. Crear condiciones que estimulen una actividad económica más dinámica y productiva en España,
- b. Actuaciones para hacer ganar competitividad a la economía española, y
- c. Medidas para que el crecimiento de la economía sea sostenible medioambientalmente.

Entre las distintas actuaciones orientadas a ganar competitividad se plantean reformas en la formación profesional para la mejora del capital humano. Acciones dirigidas a, por un lado, facilitar la movilidad entre formación profesional, bachillerato y otras enseñanzas universitarias y, por otro, permitir acuerdos que permitan impartir módulos de Formación Profesional en las empresas y también para que las empresas puedan utilizar las instalaciones de los centros.

En general, se persiguen tres grandes fines: agilizar la adaptación de las enseñanzas de Formación Profesional a las necesidades del sistema productivo; lograr mayor integración de dichas enseñanzas en el conjunto del sistema educativo, y reforzar la cooperación entre las administraciones educativas y los agentes económicos y sociales.

También cabe destacar el documento³³ que contempla los objetivos educativos para la década 2010-2020 elaborado a partir de las propuestas de distintas instancias, organismos e instituciones: administraciones educativas, partidos políticos y diversas asociaciones y organizaciones educativas y ciudadanas. Este documento recoge

³² Se puede encontrar toda esta información en la web oficial que ha creado el Gobierno para <http://www.economiasostenible.gob.es/> donde se explica el proyecto con vídeo, textos e infográficos, además es posible descargarse el borrador completo de la ley, así como otros documentos relacionados, noticias, etc.

³³ Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación, firmado el 22 de abril de 2010 (finalmente, no aprobado). Puede consultarse en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/pacto-educativo-final-22-abril.pdf?documentId=0901e72b800d5814> (Acceso 12 de septiembre de 2010)

acciones concretas y específicas de actuación para un pacto educativo, *desde la voluntad de acuerdo y de consenso*.³⁴ Entre los objetivos que se plantean, uno de ellos hace referencia específica a la Formación Profesional, concretamente el objetivo cuatro que se titula *la Formación Profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico*, siendo el objetivo “ampliar y flexibilizar la oferta de formación profesional, tanto para los jóvenes como para la población adulta, y adoptar medidas que permitan compatibilizar formación y empleo, para incrementar los niveles de formación y las posibilidades de empleabilidad del conjunto de la población”. Se resalta además la importancia de conseguir una Formación Profesional de calidad que, en estos momentos de crisis económica y de crecimiento de desempleo, favorezca el logro de una economía más eficiente, formando profesionales que se ajusten a las nuevas necesidades de los distintos sectores productivos, *capaces de abrirse camino en un entorno europeo e internacional cada vez más exigente*. Otro de los objetivos en esta materia, es *promover una mayor relación entre la Formación Profesional de grado superior, la universidad y las empresas de los distintos sectores productivos, con el fin de mejorar los procesos de investigación e innovación y la respuesta a las necesidades de un determinado territorio*, planteándose para la consecución de todo esto, distintas propuestas³⁵, que finalmente no han prosperado.

Estos son algunos ejemplos de las políticas que, tanto en el ámbito europeo y nacional, reflejan la relación existente entre el sistema económico productivo y el sistema educativo (especialmente en el ámbito de la formación profesional), donde hay que resaltar la importancia de la formación profesional para responder a las nuevas necesidades económicas.

³⁴ Texto completo disponible en la web oficial, creada el Gobierno, <http://www.economiasostenible.gob.es/>

³⁵ Concretamente, se plantean 23 propuestas que, como se especifica en el documento, están relacionadas con el desarrollo del Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y serán promovidas de forma conjunta entre la administración educativa y la administración laboral, en el marco del diálogo social con las organizaciones sindicales y empresariales. Se llevarán a la Ley de Economía Sostenible las concreciones necesarias que se deriven de este Pacto, así como las enmiendas que se deriven de los acuerdos que se produzcan en el seno del Diálogo Social en la Mesa de Promoción y Mejora de la Formación Profesional Reglada y para el Empleo.

A modo de síntesis:

En este capítulo hemos intentado dar respuesta a cómo se produce la relación existente entre los sistemas educativo y productivo. Desde una perspectiva teórica, hemos explicado esta relación a través del enfoque desarrollado por Katrin Kraus (“Earning Schema”) que explica la relación entre individuo, economía y educación inherente a todo orden económico y social. Desde este enfoque, los individuos tienen la necesidad de ganarse la vida (a través de actividades conceptualizadas y organizadas dentro de una sociedad), lo que dota a la esfera económica de la mano de obra necesaria para su desarrollo, siendo la formación el proceso a través del cual el individuo adquiere las habilidades necesarias para el desempeño de la correspondiente actividad para ganarse la vida.

Situándonos en, en el contexto de influencia de la “Sociedad del Conocimiento”, basado en la competitividad, la empleabilidad, la movilidad laboral, se redefinen las características de los trabajadores para responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo. En este contexto la educación en general y la formación profesional debe reorientarse para responder a tales demandas. Por tanto, en la Sociedad de la Información y del Conocimiento, una de las prioridades para la acción en materia de empleo se formula como “la educación y la formación permanentes”, esto es, la inversión en educación y formación hacia el conocimiento y “saber hacer” durante toda la vida. Esta formulación representa el punto de partida para el desarrollo del inicio de la estrategia europea para el aprendizaje permanente que se fomentó en 1996 a través del “año Europeo del aprendizaje permanente”. Desde sus inicios, este aprendizaje permanente ha sido relacionado con el empleo y las políticas económicas a la luz de la competitividad, aunque, sin embargo, también se conecta la orientación a la empleabilidad.

El concepto de formación permanente tiene un largo recorrido en la historia de la educación. Si bien, en un primer momento se trataba de un subsistema separado de la formación profesional inicial que tenía una función complementaria y giraba en torno a la actualización de los conocimientos o del reciclaje de las capacidades en el caso de cambio de ocupación, en la actualidad se pretende que la participación en actividades de formación permanente no sea reactiva a necesidades de adaptación a cambios en la ocupación o la carrera profesional de los individuos, sino que sea una disposición preventiva como entrenamiento para mantener las capacidades de aprendizaje activadas incluso más allá de la perspectiva profesional. Hoy, se entiende la formación permanente como un continuo, que integra la formación inicial desde las

primeras etapas de la educación infantil hasta la formación adulta, y no como un subsistema complementario aparte. La formación permanente plantea dos retos básicos: la formación “en todo momento” y la formación “para todos”. Es decir, no se trata sólo de facilitar los aprendizajes continuados a lo largo de la vida de una persona, sino que acceda además el máximo número de personas. La formación se expande en el tiempo y en el espacio para todo el mundo y para cualquier momento pues, sin una población altamente formada y en constante actualización es imposible que una sociedad del conocimiento desarrollada se mantenga cohesionada (Homs, 2008).

La transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, juntamente con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008).

Bibliografía reseñada

- Arbizu, F. (2002). “La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias”. En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152:157-170.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Carnoy, M. (1999). “Globalización y estructuración de la educación”. En *Revista de Educación*, 318:145-162.
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional*. Málaga, Unicaja: Analistas Económicos de Andalucía.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

- Comisión Europea (2005). *Directrices integradas para el crecimiento y el empleo*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Dale, R. (2007). "Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos". En Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Comps.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 87-114.
- David, P.A. y Foray, D. (2002). "Una introducción a la economía y a la sociedad del saber". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171.
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe sobre la Formación Profesional en Europa*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Federighy, P. (2006). "La educación y la formación en Europa tras el 2010". En *Revista de Educación*, 339: 801-823.
- Fernández, S. y Ruzo, E. (2004). "Los procesos de Internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis en los países de la OCDE". En *Revista de Educación*, 335: 385-413.
- Frutos, S. (2003). "Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo". En *Educación en el 2000*, febrero 2003: 25-28.
- García de la Cruz, J.M. y Sánchez, A. (2000). "Globalidad y concentración económica: implicaciones para la política económica y del desarrollo". En *Revista de Economía Mundial*, 2: 53-85.
- Gimeno, J. (2001). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En *Revista de Educación*, extraordinario de 2001: 121-142.
- Green, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Kraus, K. (2008). "Does employability put the German 'Vocational Order' at risk? An analysis from the perspective of Earning Oriented Pedagogy". En Gonon et al (Eds.). *Work, education and employability*. Bern, Peter Lang, 4: 55-81.
- Kraus, K. (2008). "Understanding the transfer of concepts between the international and the national levels: import or interpretation?". En Aarkrog, V. et al (Eds.) *Divergence and convergence in education and work*. Bern, Peter Lang, 6: 77-99.

- Kraus, K. (2009). "Re-Theorising (L)earning. The "Earning Schema" as an area-specific model and situated concept". En Heikkinen, A; Kraus, K. (Eds). *Reworking Vocational Education*. Bern, Peter Lang, 7: 203- 225.
- Lipinska, P. et al. (2008). *2010 en primer plano. Una prospección de la formación profesional*. Luxemburgo, Cedefop.
- Mateo, J. L. (2006). "Sociedad del Conocimiento". En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXII (718): 145-151.
- Mayo, R. (2003). "Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento". En Congreso Internacional *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*.
- OIT (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, OIT. Incluye el texto integral de la "Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos", adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, el 14 de junio de 2000.
- Oliva, J. (2000). "Formación y empleo: ¿qué formación?". En Monclús, A (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares, 257-279.
- Planas, J. (2003). "Educación y mercado de trabajo en la globalización". En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson Educación, 165-178.
- Pedraza, B. (2000). "La nueva formación profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?" En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional* ,149: 167-184.
- Pronko, M. (2005). *Recomendación 195 de OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*. Montevideo, Cinterfor.
- Rial, A. (2000). "La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones". En Monclús, A (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares, 233-255.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del sistema-mundo: Una introducción* México DF: Siglo XXI
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*, México DF: Siglo XXI
- Weber (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Referencias Normativas

Ámbito Europeo:

TRATADO CONSTITUTIVO de la Comunidad Económica Europea. Roma: 25 de marzo de 1957.

ORIENTACIONES GENERALES para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. Diario Oficial nº C 081 de 12/08/1971 p. 0005-0011.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los *futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*.

COMUNICADO DE LA COMISIÓN (2002). Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. COM (2002) 629 final

DECLARACIÓN DE LOS MINISTROS europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional. Copenhague: 29 y 30 de noviembre de 2002.

COMUNICADO DE MAASTRICHT (2004): Sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional.

DIRECTRICES integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008). Bruselas, Comisión Europea. COM (2005) 141 final.

COMUNICADO DE HELSINKI sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague.

ESTRATEGIA UE 2020. *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020

Ámbito Nacional:

REAL DECRETO 375/1999 de creación del INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales). En BOE de 16 de marzo de 1999).

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002.

LA LEY ORGÁNICA 10/2002, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre (2003): Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. En BOE núm. 223, de 17 septiembre 2003.

REAL DECRETO 362/2004 de Ordenación General de la Formación Profesional Específica. En BOE núm. 3 de 3 de enero de 2007.

AAVV. (2006). *Acuerdo de Formación Profesional*. Madrid. Fundación Tripartita para la formación en el empleo.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. En BOE, núm.3, de 3 de enero de 2007.

REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. En BOE, núm.87, de 11 de abril de 2007.

PROYECTO DE LEY de *Economía Sostenible*, aprobado el 19 de marzo de 2010.

PROPUESTAS para un *Pacto Social y Político por la Educación*, firmado el 22 de abril de 2010 (finalmente, no aprobado).

LEY de *Economía Sostenible*, aprobada el 15 de marzo de 2011.

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA

En el desarrollo del primer capítulo tratamos las relaciones existentes entre los sistemas educativo-formativo y económico-productivo llegando a la conclusión de que la educación y, especialmente, la formación profesional no pueden quedar ajenas a las transformaciones de la estructura social y económica, y deben prestar especial atención a los cambios resultantes de los procesos de globalización y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que suponen una nueva reestructuración del trabajo y que, en consecuencia, requieren repensar la formación y preparación de los trabajadores.

Ante este panorama, los sistemas europeos de educación y formación están, en la actualidad, inmersos en un proceso de reformas para poder responder a los retos planteados en la Cumbre de Lisboa ante el comienzo del siglo para conseguir que la Unión Europea se convierta en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Así, se plantea la necesidad de que las reformas nacionales sigan una misma dirección para la consecución de unos objetivos comunes. El debate de si los sistemas de educación y formación de los países miembros tienden o no a la convergencia, está abierto. En este sentido, en este capítulo se profundiza sobre la presente situación de la política europea de formación profesional y las orientaciones y pautas que se están llevando a cabo para organizar un espacio educativo europeo.

Por ello, dedicaremos una primera parte a la revisión de estudios de diversos autores sobre las razones de la creciente convergencia entre sistemas nacionales de educación y formación, así como factores que la motivan, tipos de convergencia, etc., prestando especial atención al espacio europeo. En esta misma línea, pero prestando atención a los sistemas nacionales de formación profesional en la Unión Europea, nos centraremos en sus características, evolución, así como los factores que influyen en una tendencia convergente hacia una política común de formación profesional.

La última parte del capítulo lo dedicaremos a analizar en qué momento se encuentra la política europea de formación profesional. Para ello, nos centraremos en la estrategia que vertebra el diseño de los objetivos comunes y el método empleado para la consecución de los mismos por parte de los países miembros. Pero, previamente haremos un breve repaso histórico de las iniciativas políticas que, en

materia de formación, se han desarrollado desde el Tratado de Roma, para encontrar algunas claves que nos ayuden a comprender la situación en el momento actual.

2.1. Globalización y convergencia de las políticas educativas nacionales: el caso de la Unión Europea

Si bien la convergencia no es un fenómeno nuevo, en los últimos lustros se ha hecho cada vez más patente en virtud de los procesos de globalización económica, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la conformación de bloques geopolíticos y la importancia creciente de los organismos supranacionales (Dettmer, 2004). Son muchos los autores que han teorizado sobre los efectos de la globalización sobre las políticas nacionales en general y las políticas educativas nacionales en particular. Roger Dale (2007) es uno de los autores que sostiene que la globalización constituye una nueva y diferente manera de relación entre los Estados-nación y la economía, pero adoptando múltiples y distintas formas. Esto no quiere decir que la globalización convierta a los Estados en algo irrelevante ni obsoleto, pero sí afecta al contenido y a la forma de algunos procesos y resultados de creación de políticas en todos ellos, por lo que, si bien éstos mantienen su soberanía territorial formal intacta, en mayor o menor grado han perdido su capacidad para crear políticas nacionales independientes, pues la globalización supone similares desafíos para los Estados que, formulan posibles respuestas similares, en otras palabras, existe una interpretación estatal de las normas internacionales. Dale refuerza esta idea basándose en una cita de Habermas (1996:292): “mientras la economía mundial opera básicamente libre de todo marco político, los gobiernos nacionales están restringidos a fomentar la modernización de sus economías nacionales. A consecuencia de ello, tienen que adaptar sus sistemas nacionales de bienestar a lo que denominamos capacidad competitiva internacional”.

Roger Dale reconoce la existencia de las diferencias nacionales pero, a su vez, defiende la especificidad de la globalización como mecanismo de introducción de influencias en los sistemas educativos nacionales. Precisamente, tras definir “globalización” concluye que “las respuestas individuales de los Estados a las realidades globales cambiantes se centran en mejorar su competitividad. Esto conlleva una serie de consecuencias específicas que afectan a la política educativa” (2007:93). Esto es, la globalización deja algunos asuntos fuera del control de los Estados-nación,

lo que requiere cambios de paradigma en las formas de respuesta política, dándose lo que Dale (2007:103) describe como “acuerdo estatal competitivo-contractual”. Esta es una de las consecuencias de la globalización: la competitividad internacional se convierte en el criterio principal a la hora de crear políticas de Estado con el consecuente desarrollo de respuestas supranacionales a los problemas comunes de los Estados en un mundo globalizado. Este es el caso de la Unión Europea, contexto político al que Dale denomina de “gobernanza sin gobierno”, Novoa (2010) “gobierno sin gobierno” o Pia Cort (2008) se inclina sencillamente, por un sistema indirecto de “gobierno a distancia”, o “gobierno de gobierno”. Roger Dale (2007:104) diferencia cinco mecanismos de transferencia de políticas e influencia modulados por la globalización, que denomina: armonización, diseminación, estandarización, instalación de interdependencia e imposición³⁶. Por otra parte, Gita Steiner-Khamsi (2002), como Meyer y Ramírez (2002), plantean cómo afectan los actuales procesos de globalización a los sistemas educativos y cómo interviene en ello la transferencia educativa. Concretamente, Steiner-Khamsi explica por qué los sistemas educativos nacionales comparten cada vez más rasgos similares, a través del análisis de tres modelos que denomina: de consenso, de conflicto y culturalista.³⁷

El modelo de consenso asume que la economía global genera desafíos similares en todos los sistemas educativos. Así, los procesos de modernización global, entre otras cosas, contribuyen al aumento general de las aspiraciones y expectativas profesionales, trascienden las fronteras nacionales y evocan respuestas análogas por parte de los sistemas educativos nacionales. En el caso concreto de la formación profesional, los sistemas educativos nacionales han tenido que hacer frente a una decreciente competitividad en los mercados mundiales. Desde este modelo, se trata de encontrar y “tomar prestadas” soluciones educativas que se hayan implantado con

³⁶ A través de estos mecanismos Roger Dale (1999) concibe cómo la globalización impacta, directa e indirectamente, sobre las políticas educativas nacionales. Son, según Dale, el nexo entre el nivel supranacional y el nacional, una vinculación que la globalización altera intensificando ampliamente las relaciones de carácter internacional en el marco de una “agenda educativa global”. Concretamente en lo referente al desarrollo de la política europea los mecanismos empleados son el de armonización y estandarización, sobre todo este último relacionado con el método abierto de coordinación (MAC). Por otra parte el mecanismo de imposición está relacionado con el fuerte componente normativo como efecto imán por su influencia y generalización. Para más información puede consultarse también: Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). “Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio”, *Revista de Educación*, 355: (En prensa)

³⁷ La descripción de tales modelos se extrae del análisis que sobre los mismos hace Steiner-Khamsi (2002:134-137). También podemos encontrar alusión a estos modelos en Meyer y Ramírez (2002); y Ramírez y Ventresca (1992). El término “tomar prestado” es polisémico; Robert Cowen (2001) lo utiliza con frecuencia para referirse a los sistemas de transferencia en los sistemas educativos.

éxito en otra partes. En consecuencia, la convergencia de los sistemas educativos, se evidencia mediante reformas educativas nacionales que manifiestan rasgos similares.

Por otra parte, el modelo de conflicto reconoce la convergencia de los sistemas educativos nacionales, pero matiza que el surgimiento de un determinado modelo educativo internacional no es en modo alguno un acto voluntario y consensuado de “tomar prestado” (Cowen 2001), sino más bien una señal visible de neocolonialismo e imperialismo cultural. Por tanto, desde este enfoque, aquello que hace atractivo y exportable a un sistema educativo no se debe tanto a su cualidad y efectividad, sino más bien a los recursos de que se dispone para difundirlo, recursos no sólo económicos sino referidos también a las posibilidades de acceso a la información, la experiencia, la tecnología, el trabajo en red y la representación en organismos internacionales. Los teóricos de este modelo enmarcan la transferencia educativa como una estrategia diseñada para mantener a otros países económica, política y educativamente dependientes.

En el modelo culturalista, la transferencia de modelos educativos se ve como una traslación de discursos académicos y profesionales sobre educación considerándose por tanto, una interacción de expertos de diferentes partes del mundo, más que una señal de convergencia de los sistemas educativos (Ramírez y Ventresca, 1992). Desde este enfoque se reconoce el impacto del imperialismo cultural sobre los sistemas educativos pero, sin embargo, no considera la forma en que las fuerzas locales responden a estos desafíos globales. Esta perspectiva desafía las suposiciones que equiparan al Estado-nación con una cultura, o los sistemas educativos nacionales con valores educativos nacionalmente uniformes, reconociendo la pluralidad de culturas que hay dentro de los Estados-nación y, por lo tanto, la existencia de intereses y preocupaciones educativas que hace que las reformas educativas sean controvertidas, apoyadas por algunos y rechazadas por otros.

Inkeles y Sirowy a principios de los años ochenta, al analizar las tendencias convergentes y divergentes de los sistemas educativos nacionales, señalan la siguiente observación: “la convergencia significa moverse desde diferentes posiciones hacia algún punto común. Conocer qué países son parecidos no nos dice nada acerca de la convergencia. Debería haber movimiento en el tiempo hacia algún punto común identificado. El punto puede ser fijo, como cuando 100% de los niños en edad escolar se matriculan en la escuela primaria, o podría estar en movimiento, como cuando la proporción de la fuerza de trabajo en el sector terciario o de “servicios” ha crecido continuamente durante décadas. La convergencia no necesita, sin embargo, ser

expresada solamente en términos cuantitativos. Las constituciones, los sistemas judiciales y arreglos administrativos pueden ser todos ya sean convergentes o divergentes. Hay, también, más de una pauta de cambio en el tiempo que puede conducir a un punto de convergencia. El cambio podría también parar en seco la verdadera convergencia y sin embargo ser de gran significación si las unidades que lo llevan a cabo cruzan ciertos umbrales” (Inkeles y Sirowy, 1984:138).

El desafío, por tanto, se encuentra en especificar qué elementos de la organización social serán más convergentes, cuáles menos, y de explorar aquellos ejemplos en los cuales nuestras expectativas para la convergencia y divergencia pueden ser contradichos por nuestras observaciones.

Según la posición seguida por Fazal Rizvi (2008), queda patente que durante las últimas dos décadas la mayoría de los países del mundo están reformando sus sistemas educativos, llamando la atención la tendencia convergente de estas reformas. Parece ser que los sistemas educativos mundiales están pasando a interpretar los requisitos de cambio de forma similar, viéndolos a través de cristales de igual color. En definitiva, la mayoría de los sistemas se consideran afectados por presiones similares, y para responder a tales presiones parecen estar siguiendo unas políticas parecidas.

2.1.1. Influencia y repercusión en la Unión Europea

En Europa, el proceso de convergencia ha sido particularmente importante. En este sentido, la Unión Europea es una entidad que emerge (inicialmente) por un interés económico, y han sido muchos y prolíficos los debates acerca de si sus sistemas de educación y formación tienden a la convergencia. Scott y Kelleher (1996: 466) señalan que las fuerzas sociales, políticas e industriales que presionan hacia algún grado de convergencia en Europa incluyen los siguientes factores: 1) La regulación supranacional; 2) El papel de los negocios transnacionales; 3) Los efectos de los cambios organizacionales y tecnológicos sobre las ocupaciones y; 4) La política internacional “prestada”, es decir, a la importación de arreglos institucionales que, se cree o se percibe, contribuyen al éxito de determinados países.

Otra visión a destacar en el análisis de la convergencia en el ámbito de la educación, es la que desarrolla Andy Green (1999). Deja patente que la convergencia entre sistemas nacionales de educación y de formación profesional, o aspectos intrínsecos de estos sistemas, pueden ser analizados a dos niveles. El primero de

ellos, lo denomina *convergencia política*, y ocurre cuando el discurso político y los objetivos de una variedad de países se vuelven crecientemente similares en el tiempo. El segundo, llamado *convergencia estructural*, se produce cuando las estructuras reales, los procesos y los resultados se vuelven más similares (Green, 1999). Precisamente, para Green (1999) existen tres formas esenciales en las cuales puede darse una situación de convergencia. La primera, a través de un incremento de políticas prestadas, como parte del proceso de difusión cultural; la segunda, mediante el impacto directo de autoridades supranacionales que buscan alcanzar la armonización en ámbitos particulares de la actividad educativa nacional, y la última, por la respuesta interna de los sistemas nacionales a fuerzas y problemas comunes. No obstante, tras sus investigaciones en el ámbito de la educación comparada concluye que: “en el caso de Europa si bien algunos contextos y presiones comunes están creando una retórica política internacional y una cierta convergencia en cuanto a los objetivos más amplios de las políticas nacionales, aún los sistemas de educación y formación profesional siguen siendo obstinadamente nacionales” (Green, 2001:12).

Por otra parte, Vojin Rakic (2002) señala que la convergencia o divergencia de los sistemas educativos es contingente sobre el nivel de agregación (por ejemplo, lo que puede ser convergencia a nivel de los sistemas, puede convertirse en divergencias al nivel de las instituciones o disciplinas). Según Rakic (2002) existe un conjunto de factores que estimulan o inhiben la convergencia/divergencia de las políticas de educación superior. Entre los primeros se destaca la creciente homogenización del ambiente europeo que resulta del proceso de europeización y globalización; entre los segundos podemos buscarlo en el alto grado de institucionalización de las políticas.

En base en estos elementos, Vojin Rakic propone un esquema general que contempla tres mecanismos importantes a partir de los cuales es posible determinar el flujo del proceso de convergencia entre los países europeos, así como las reacciones de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) a las políticas de las instituciones europeas; desarrollos al nivel institucional en Estados miembros individuales de la UE, así como también desarrollos al nivel de las disciplinas académicas; e influencia mutua de políticas sobre y por Estados miembros de la UE individuales. Por lo tanto, las razones de la convergencia a juicio de Vojin Rakic (2002: 231) se basan en la:

- a. coerción por los Estados miembros de la UE y conciencia de los beneficios perdurables;

- b. comprensión de los beneficios de acomodarse al cambio institucional dentro de los sistemas de educación superior nacionales, así como también una apreciación de los beneficios de acomodarse a los desarrollos dentro de las disciplinas académicas;
- c. imitación y coerción de los Estados miembros (por ejemplo, un Estado presionando en aceptar una política particular).

Para este autor, algunas de las posibles razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en los Estados miembros de la Unión Europea, vistas desde la perspectiva de los hacedores de las políticas nacionales, son las que muestra la tabla 3. En esta misma línea, Walter (2004), incluso, habla de un proceso de europeización de las economías nacionales y de las sociedades del continente, que comprende al menos tres dimensiones. La más importante y la más difícil de controlar con los recursos de la gestión política reside en la considerable dinámica intrínseca de la internacionalización que obliga a recapacitar y a imponer reformas a partir de la competición y la comparación (llamados *Benchmarking*) no sólo en materia de política educativa, esgrimiendo para ello el "argumento internacional".

Tabla 3. Razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en la UE

AUTO INTERÉS	1. Coerción	<ul style="list-style-type: none"> a. Por las instituciones de la UE b. Por otros Estados miembros
	2. Conducta auto-interesada, no relacionada a la coerción	<ul style="list-style-type: none"> a. Beneficios anticipados respondiendo a las políticas de la UE b. Beneficios derivados de los desarrollos a nivel institucional c. Beneficios relacionados con los desarrollos al nivel de la disciplina d. Imitación calculadora de otras políticas
AUTO-PRESCRIPCIÓN	Imitación no calculadora de políticas de una autoridad	
	Imitación no calculadora de ejemplos de políticas dominantes numéricamente	

Fuente: Vojin Rakic, 2002: 231-232

La segunda dimensión radica en el propósito de controlar este proceso en el plano de las políticas de los Estados Nacionales y de la Unión Europea, a pesar de la fuerte dinámica intrínseca que lo caracteriza. Y la tercera dimensión esgrimida por Walter (2004:43) consta de un núcleo objetivo y conceptual: "los Estados miembros de la Unión Europea constituyen casi todas sociedades industriales desarrolladas, si bien con niveles de adelanto muy diversos, y poseen estructuras sociales modernizadas.

Esta circunstancia engendra retos y problemas comparables entre sí que por cierto no tienen por qué desembocar de forma casi automática en las mismas respuestas y soluciones”.

2.2. Hacia la convergencia de los sistemas nacionales de Formación Profesional en la Unión Europea

Si nos detenemos brevemente en la historia de Europa, sorprende el hecho de que durante la Alta y Baja Edad Media la formación profesional era bastante semejante en la mayoría de los países europeos.

2.2.1. Contexto europeo de la formación profesional

Así, en el siglo XVII los gremios eran las asociaciones que reunían a quienes se dedicaban a una misma profesión, un oficio dentro de una ciudad o villa. Bajo este sistema gremial, la formación cumplía una jerarquía en la que se distinguían tres figuras: aprendices, oficiales y maestros. De modo muy resumido, explicaremos a continuación cómo funcionaba este sistema gremial, de tal manera que nos ayude a comprender a través de la historia la evolución de la formación profesional. El título de maestro era la única prueba escrita de competencia profesional. El maestro enseñaba al aprendiz a cambio de comida y alojamiento. El aprendiz debía pasar un período de prueba para ser aceptado en un gremio y tras un examen podría ingresar en la comunidad de oficiales. Una vez que era oficial, sus cualificaciones profesionales estaban reconocidas en otros países, a los que se podía viajar para aprender más conocimientos de otros maestros.³⁸ Cuando adquirían la experiencia suficiente, podían presentarse a un gremio y ser admitidos como maestros.

Pero en los siglos XVIII y XIX este sistema gremial perdió fuerza, ya que era considerado un obstáculo a la competencia y al libre comercio, creciendo las diferencias entre los modos de formación entre unos y otros países. En este sentido, los trabajos desarrollados por Guggenheim y Wollschläger (2004) concretan que los diferentes tipos de formación profesional en Europa tienen sus orígenes en:

³⁸ Lo podemos calificar como el antiguo método de movilidad profesional europea (Guggenheim y Wollschläger, 2004)

- la abolición del sistema gremial debido a los vuelcos políticos,
- los diferentes ritmos de industrialización en los diversos países y,
- la influencia de movimientos políticos, filosóficos, culturales y religiosos.

Por otra parte, Greinert (2004), señala como el factor más influyente que dirige la génesis de procedimientos de cualificación para las clases trabajadoras, la Revolución Industrial. El proceso de industrialización no sólo no produjo un único modelo unitario de formación profesional, sino que eliminó prácticamente los antiguos métodos gremiales y los sustituyó por un sinnúmero de “modernos” sistemas educativos.

A modo de síntesis diremos que, en 1900, las condiciones que podían influir en la configuración y el alcance de los sistemas de formación profesional variaban notablemente entre unos y otros países europeos. Los distintos países que evolucionaron se han configurado desde perspectivas diferentes (Tessaring, 1999).

Para la OCDE³⁹, la diferencia fundamental entre sistemas de educación y formación profesional postobligatoria en los países avanzados se da entre aquellos que se basan predominantemente en la escuela y aquellos otros que se basan principalmente en el empleo. En esta línea, Salamé (2007) señala que se pueden discernir dos tipos de Formación Profesional: la "academicista" y la "profesional". La formación profesional, de corte *academicista*, típica de los países latinos (principalmente Bélgica y sur de Europa), ha intentado, desde siempre, compaginar la formación en cultura general (científica y humanística) con una formación específica de la especialidad profesional. Es decir, la carga horaria de cultura general es tan o más importante que la tecnológico-práctica. Esta organización respondía a un planteamiento político-social de la educación global como posible "ascensor" social. No se concebía en esos países y aún no se concibe en algunos, que la formación técnica de los alumnos no fuera acompañada de una fuerte formación "intelectual". En cuanto a la formación profesional, *técnica*, es una enseñanza típica de los países anglo-sajones y norte de Europa. Esta modalidad de formación profesional parte de la idea que el alumnado ya tienen una base cultural suficiente. Por tanto, la enseñanza profesional debe ser sólo y únicamente técnica. Esta modalidad de formación, basada

³⁹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español).

mayoritariamente en el sistema dual⁴⁰, ha permitido el desarrollo industrial de los años 60 y la preparación técnica de los trabajadores en un determinado oficio. Resulta significativo señalar el nombre inglés que recibe esta formación: "*Vocational Training*", entrenamiento o preparación vocacional. Este modelo se caracteriza por la formación en centros de trabajo, formación de larga duración, generalmente mediante contrato.

Asimismo, García Garrido y García Ruiz (2005) al tipificar los modelos típicos de la formación profesional de Europa Occidental, resaltan rasgos diferenciales definidos por dicotomías notorias, como por ejemplo, las diferencias en determinados países entre la formación general y la formación profesional, lo que frecuentemente ha sido catalogado como un "modelo de doble vía" (académica y profesional). En este grupo, los autores resaltan una variación tipológica entre países que claramente optan por un modelo de "diferenciación temprana", por lo que establecen canales netos de formación pre-profesional, volcados desde pronto en la preparación para la vida activa⁴¹ y los sistemas que promueven un modelo de "diferenciación diferida", evitando este tipo de canales antes de los 15 o 16 años de edad y reservando todo el periodo de escolaridad obligatoria a una formación general unificada para todo el alumnado.⁴²

Por otra parte, Francesc Pedró (1996) confecciona una clasificación en torno a los modelos estructurales básicos de formación profesional observables en el vasto panorama europeo. Pedró concibe tres grandes tipologías, cada una de ellas con un trasfondo político, ideológico, socioeconómico y propiamente educativo, diferenciado: la formación profesional/técnica escolar, los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje; y los sistemas de formación ocupacional post-escolar.

El primero de los casos hace referencia a una formación profesional reglada, que compite inevitablemente con los cauces más académicos y está, por ello, condenada a ser la *cenicienta* del sistema educativo. En el segundo modelo, la formación y el entorno empresarial no son concebidas como opciones excluyentes, sino más bien al contrario, la formación profesional mixta en toda su integridad ha de llevar inserta estos dos componentes: el modelo que combina la enseñanza que se

⁴⁰ El sistema dual, de origen alemán, es el gran modelo que, en los años ochenta, ha influido en la mayoría de los países de nuestro entorno, basado en la formación en centros de trabajo y en una formación general mínima (Salamé, 2007).

⁴¹ Este es el caso de países como Alemania, Austria, Bélgica y Holanda.

⁴² Sería el caso del modelo británico, de los países nórdicos o los países mediterráneos, aunque con el empleo de fórmulas institucionales muy distintas para la consecución de sus objetivos.

imparte en centros de formación dependientes de empresas y la que se imparte en instituciones educativas, resultando de este modo sistemas de aprendizaje de alto valor teórico-práctico. En este segundo caso, y continuando con la metáfora infantil evocadora de cuentos infantiles, esta modalidad de formación profesional se considera como el *Rey León*, ocupando una posición de arraigado prestigio tanto institucional como social. Finalmente, el tercer modelo se caracteriza por su carácter multiforme, al pretender facilitar la transición entre la escuela a tiempo completo y el trabajo en momentos de desempleo juvenil elevado o permitir el reciclaje en los adultos. En este tercer caso, Pedró identifica el modelo formativo de carácter profesional con un *Peter Pan*, en cuanto se están ensayando fórmulas más imaginativas de Formación profesional fuera del entorno escolar formal. Sin embargo, Pedró, aún estableciendo esta clasificación, sostiene que “la realidad es más compleja que lo que sugieren los estereotipos de los cuentos infantiles y hoy en día es posible encontrar en muchos países europeos estructuras de formación profesional que beben de distintas fuentes. Es como si *Cenicienta*, *El Rey León* y *Peter Pan* salieran en el mismo cuento” (Pedró, 1996:76).

En este sentido, Martínez Usarralde (2001) reconoce que es dificultoso y hasta discutible, en algunos casos, agrupar homogéneamente los países europeos en torno a la formación profesional. No obstante, a partir de la clasificación tripartita realizada por Pedró recordemos, la formación profesional/técnica escolar; los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje y los sistemas de formación ocupacional postescolar, Martínez Usarralde señala que estos pueden delimitarse en el contexto europeo mediante agrupaciones de países en las cuales las modalidades citadas se muestran como sobresalientes con respecto a otras políticas educativas profesionales que también se llevan a la práctica en dichos países. En efecto, tras el estudio de las tendencias actuales en cada uno de ellos, puede llegarse a la siguiente correlación de modelos en torno a la formación profesional, como mostramos en la tabla 4.

Tabla 4. Modelos de Formación profesional

1. Formación profesional/técnica escolar	Países del sur de Europa Países Nórdicos
2. Sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje	Países de influjo alemán
3. Sistemas de formación ocupacional postescolar	Inglaterra e Irlanda

Fuente: Martínez Usarralde (2001:258)

Además, en esta línea, Caillods (1994) detalla más exhaustivamente esta clasificación y diferencia entre tres grandes modelos de organización de los sistemas de enseñanza técnica y formación profesional: algunos hacen hincapié en la empresa (como es el caso de Japón), otros en el medio escolar (Francia) y varios en la formación en alternancia, que combina los cursos teóricos en un centro de formación profesional y el adiestramiento práctico en la empresa, como ocurre en Alemania. Caillods (1994:281) apunta a que “estas diferencias tienen sus raíces en la historia industrial, política y social de los países; pues los propios sistemas denotan la influencia del marco socioeconómico en el que actúan”. Andy Green (1999 y 2001) se posiciona en la misma línea que Caillods, ya que diferencia entre “el modelo japonés”, basado en mercados laborales internos y la formación en la empresa, “el modelo alemán”, basado en mercados laborales profesionalizados y en la formación profesional dual, y el “modelo liberal” (Reino Unido), que se basa en mercados laborales ambiguos y en una mezcla de educación y formación profesional impartidas a un tiempo en la escuela y en el trabajo. Además, Andy Green también resalta las distinciones que se producen en los modos de regulación y gobernación y que caracterizan los sistemas de educación y formación profesional en cada país. Las principales diferencias se dan entre países en los que la mayor parte del poder está en los niveles central, regional o local, y aquellos otros en los que éste se delega ampliamente en el mercado. Estas diferencias responden a las diversas tradiciones de políticas y estructuras institucionales.

Los países miembros de la Unión Europea son, por tanto, un mosaico en formas diferentes de organizar la educación, los sistemas de financiación, los procedimientos de formación del profesorado, etc. En la mayor parte de los países el peso del sector público es preponderante. No obstante, hay algún país en el que es el sector privado el que asume buena parte de la educación, financiada por el Estado y sometida a los requisitos y exigencias que este determina. Entre los dos extremos hay sistemas en los que conviven dos redes de centros, públicos y privados, como es el caso español. Los países del este europeo, antes con regímenes comunistas, tienen un sector casi exclusivamente público, con el inicio de algunos embriones de enseñanza de iniciativa privada, en estos casos, sin financiación estatal. También existen diferencias apreciables en el grado de centralización de los sistemas: los hay muy centralizados en los que se ordena y dirige la educación desde el correspondiente Ministerio; en otros, la educación es competencia casi exclusiva de los gobiernos regionales. Dos ejemplos de sistemas europeos descentralizados son Alemania y Bélgica. Alemania tiene tantos sistemas educativos como *Länder*, incluso los años de

duración de las etapas educativas no coinciden en todos los estados germánicos. En Bélgica se puede hablar de tres sistemas educativos diferentes, con autoridades, administraciones y políticas distintas, aunque con acuerdos básicos sobre ordenación. Un caso diferente es el de España, con competencias compartidas, unas del Estado y otras específicas de las respectivas comunidades autónomas. En otros países, los municipios, condados o administraciones de ámbito local o supralocal son los que tienen las competencias en casi todos los aspectos de la gestión educativa. En los últimos años se están produciendo procesos de reorganización interna en casi todos los países. Mientras que países de estructura descentralizada tienden a buscar caminos de unificación en algunos aspectos, sobre todo de ordenación, los países de tradición más centralizada están intentando, en unos casos, desconcentrar la gestión y, en otros, descentralizar el sistema (Prats y Raventós, 2005).

2.2.2. Características y modelos

Tras una somera revisión de la literatura sobre la materia, independientemente de las características resaltadas en los diversos sistemas de clasificación, encontramos que, a rasgos generales, son tres los modelos de formación profesional europeos “clásicos”. Los estudios de Tessaring (1999) se basan en los sistemas de formación profesional en Alemania, Francia y Reino Unido. Estos modelos están basados en el modelo economía liberal de mercado británico, el modelo burocrático y regulado estatalmente de Francia, y el modelo dual-corporativo de Alemania (Greinert, 2004; Guggenheim y Wollschläger, 2004).

La tabla 5 que mostramos a continuación, sintetiza y expone de forma clarificadora algunas características de cada uno de estos modelos.

Tabla 5. Modelos tradicionales de Formación Profesional en Europa

Los tres modelos "clásicos" de la formación profesional			
	El modelo liberal de mercado: Gran Bretaña	El modelo regulado por el Estado: Francia	El modelo corporativo y dual: Alemania
¿Quién determina la organización de la formación profesional?	La organización se negocia "en el mercado" entre representantes de la mano de obra, los directivos empresariales y los suministradores de formación profesional	El Estado	Cámaras de oficios y artesanos reguladas estatalmente y organizadas por sectores profesionales.
¿Dónde tiene lugar la formación profesional?	Hay muchas opciones: en las escuelas, en las empresas, tanto en escuelas como en empresas, por vía electrónica, etc.	En escuelas especiales denominadas "escuelas de producción"	La formación alterna conforme a un calendario fijo entre las empresas y las escuelas profesionales ("modelo dual")
¿Quién determina los contenidos de la formación profesional?	O bien el mercado, o bien las empresas individuales, en función de lo necesario en el momento. Contenidos no preestablecidos.	El Estado (junto a los agentes sociales). La formación no intenta prioritariamente reflejar las prácticas reales en la empresa: tiende más bien hacia conocimientos generales y teóricos.	La decisión corresponde conjuntamente a empresarios, sindicatos y el Estado.
¿Quién paga la formación profesional?	Por regla general, quienes reciben una formación profesional son los que deben pagarla. Algunas empresas financian algunos cursos que imparten ellas mismas.	El Estado recauda una tasa formativa de las empresas y financia con ella la formación profesional, pero sólo para un número determinado de solicitantes cada año.	Las empresas financian la formación impartida dentro de la empresa, y pueden desgravar fiscalmente dichos costes. Los aprendices reciben un importe establecido por contrato. Las escuelas profesionales están financiadas estatalmente.
¿Qué cualificaciones se obtienen al término de la formación profesional, y qué oportunidades abren dichas cualificaciones?	No hay supervisión de la formación ni exámenes finales acreditados a escala nacional.	La formación produce certificados estatales que capacitan a los mejores titulados para acceder a cursos superiores.	Las cualificaciones acreditan a escala nacional a los titulados para trabajar en la profesión correspondiente y para acceder a cursos superiores.

Fuente: Guggenheim y Wollschläger (2004)

Estos tres modelos formativos caracterizan los nuevos ámbitos que han ido emergiendo desde que las naciones europeas, ante el empuje de la industrialización, emprendieron la búsqueda de nuevas posibilidades de organizar y reorganizar sus sistemas de formación profesional.

Las investigaciones (Nilsson, 2007; Vicens, 2002; Green, 2001; Martínez Usarralde, 2001) en materia de formación profesional han llegado a la conclusión de que no hay otro modelo de referencia europeo en este proceso de convergencia. Todos los demás modelos formativos que fueron surgiendo en las diferentes naciones en el transcurso de los siglos XIX y XX no son sino variantes y/o combinaciones de los tres prototipos o esquemas básicos ya mencionados (Walter, 2004). Sin embargo, al estudiar los sistemas nacionales actualmente existentes en la Unión Europea no es suficiente con estos tres modelos. En la práctica, el modelo *liberal de mercado*, tal como refleja la tabla 5, sólo predomina en Reino Unido (y parcialmente en Irlanda) y el

modelo *corporativo dual* sólo se da en Dinamarca, Alemania y Austria, por lo que habría que incluir los diversos sistemas de formación profesional de los veinte Estados miembros restantes en el modelo regulado por el Estado. Nilsson (2007), sostiene que esta conclusión es insatisfactoria, pues ese grupo incluye sistemas que responden a variadas perspectivas. Así Nilsson (2007:170), basándose en la información que figura en KnowVET⁴³, y aun manteniendo en todo momento la idea de que “cualquier clasificación de los sistemas nacionales resulta problemática, ya que términos como “programas de FP” o “ciclo superior de secundaria” se utilizan de manera diferente en unos y otros países”, ya que divide el sistema de regulación por el Estado en dos subgrupos, utilizando como criterio de división los retos provocados por la tercera revolución industrial.

Nilsson (2007:170) plantea que, “puesto que en todos los países industrializados ha aumentado la demanda de mano de obra dotada de un conocimiento más teórico de los procesos de trabajo y de competencias generales amplias, es razonable considerar como dimensión importante la mayor o menor fundamentación de la formación profesional en conceptos teóricos”. Por tanto, establece dos subgrupos que define de la siguiente forma:

- a. Sistemas de FP de tipo “teórico”, referidos a aquellos en los que la participación con éxito en cualquiera (o la mayoría) de los programas de FP en el ciclo superior de secundaria permite proseguir estudios en la totalidad o la mayoría de los programas de enseñanza superior.
- b. En los sistemas de tipo “práctico” no existe ese vínculo directo entre los programas de FP de ciclo superior de secundaria y la enseñanza superior. Para pasar a esta última hay que hacer estudios adicionales dotados de cierta entidad.⁴⁴

De este modo, la matización de Nilsson, si bien respeta la tradicional tipología de sistemas europeos de formación profesional permite, a través de la información que figura en KnowVET una clasificación que, aunque simplifica una realidad compleja,

⁴³ KnowVET es una base de datos desarrollada y ampliada por el CEDEFOP.

⁴⁴ Nilsson (2007) en su estudio titulado *¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?*, se muestra cauteloso con esta (y cualquier) clasificación, destacando su carácter provisional. De ahí su insistencia en que “queda por demostrar si tiene sentido, además desde una perspectiva más amplia, por ejemplo, si hay diferencias entre los regímenes de mercado de trabajo correspondientes a uno y otro grupos” (Véase, sobre todo, página 170).

acoge la diversidad de sistemas europeos de formación profesional,⁴⁵ quedando del siguiente modo, como muestra la siguiente tabla.

Tabla 6. Clasificación de los sistemas nacionales de Formación Profesional en Europa

A. Regulados por las fuerzas del mercado	B.1. Regulados por el Estado: teóricos	B.2. Regulados por el Estado: prácticos	C. Sistemas duales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Irlanda) ▪ Reino Unido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francia ▪ Países Bajos ▪ Finlandia ▪ Suecia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ República Checa ▪ Chipre ▪ Estonia ▪ España ▪ Italia ▪ Letonia ▪ Polonia ▪ Portugal ▪ Eslovenia ▪ Eslovaquia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamarca ▪ Alemania ▪ Austria

Fuente: Nilsson (2007: 171). Elaboración propia

No obstante, como sostiene Martínez Usarralde (2001:290): “ningún sistema de formación profesional europeo puede presentarse en estado puro, es decir, constituir un modelo inalterable y claramente identificativo con un ideal determinado de sistema de formación profesional. Resulta más realista encontrar la presencia de influjos provenientes de otros países, que contienen la suficiente fuerza y atracción como para incidir de forma clara y conseguir, mediante las pertinentes adaptaciones e integraciones, aclimatarse y habituarse en otros Estados miembros”.

No existe un único modelo de evolución educativa, encontrando heterogeneidad de sistemas educativos y de formación. Como hemos señalado al comienzo de este epígrafe, un factor que determina esta evolución es el peso de la historia. O como Green (2001) resalta en este sentido, donde las diferencias de gobernación, responden a las diversas tradiciones políticas y estructuras institucionales. Sin embargo, encontramos otro factor, determinante en la actualidad, como son las diversas relaciones entre la educación y el desarrollo económico, existentes en toda sociedad⁴⁶. De hecho, encontramos dos factores que determinan esta evolución: las relaciones existentes entre oferta y demanda de educación y las que rigen entre la demanda de competencias en los mercado de trabajo. Esto influye en la heterogeneidad de sistemas como afirma Vicens (2002:9): “cuanto más avance

⁴⁵ En su análisis, Nilsson (2007) se lamenta de que la información en la que basa su investigación (recopilada a finales de abril de 2006), sólo contiene descripciones completas de 18 de 25 de los países

⁴⁶ Idea planteada por Katrin Kraus (2008, 2009), ampliamente desarrollada en el capítulo 1.

la educación, más aumente la heterogeneidad de los sistemas educativos, pues cada país soluciona problemas comunes de manera específica y vinculada a sus tradiciones políticas y a la organización de sus relaciones sociales”. Estos problemas o retos comunes están relacionados con los profundos cambios económicos y sociales y con el aumento de la competencia internacional que, si bien los países de la Unión Europea afrontarán de diversas maneras, supone una convergencia, que implica una definición común de los problemas de la formación profesional y un marco común de soluciones.

Los estudios de Kelleher y Scott (1996) contemplan aspectos de convergencia en las tendencias nacionales de los países pertenecientes a la Comunidad Europea. En su más reciente revisión, encuentran que esta convergencia responde a la regulación supranacional, el papel de las empresas transnacionales, los efectos del cambio organizativo y tecnológico en las profesiones y la toma de prestado de políticas internacionales, los efectos del cambio organizativo y tecnológico en las profesiones y la toma de prestado de políticas internacionales. No obstante Kelleher y Scott (1996:466) llegan a la conclusión de que: “el consenso del diagnóstico es que los sistemas europeos de educación y formación profesional responden a un conjunto bastante común de presiones y problemas con soluciones diversas, condicionadas por sus instituciones nacionales específicas y por sus historias”.

Por tanto, si bien existe diversidad de estrategias políticas en los países de la Unión Europea ante las actuales transformaciones en el ámbito económico y productivo, encontramos varios aspectos que convergen. Por un lado, la consideración de la formación profesional como una respuesta viable a los problemas económicos y relacionados con el mercado laboral, lo que motiva las reformas de la formación profesional que actualmente están en marcha en casi todos los países europeos.

Como hemos visto, si bien, tanto las condiciones estructurales como las cuestiones de modernización de la formación profesional entre los distintos países difieren, principalmente a los patrones culturales que subyacen en las prácticas de formación, sin embargo, lo que constituye una realidad es que la reforma de ésta se convierte en un tema prioritario en la mayoría de los países. En el contexto concreto de la política europea, centrada en la educación permanente y en el marco de las cualificaciones, encontramos diferentes vías para afrontar retos similares, pero bajo la existencia de un nivel europeo organizado capaz de influir en los sistemas nacionales.

Por otro lado, el aumento de la competitividad internacional impulsa a las políticas de formación profesional de los distintos sistemas nacionales a la promoción

de la sociedad del conocimiento como instrumento del desarrollo socioeconómico de la Unión Europea a fin de alcanzar el objetivo que se acuerda en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 y que marcará un hito en la política europea de formación profesional. Tal como se expone en las conclusiones de la Presidencia sobre este Consejo, “la Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Uno de los elementos clave para implementar este objetivo comunitario es desarrollar una enseñanza y formación profesional de calidad que dote a los respectivos estados de una población activa competente y versátil, capaz de acomodarse a las cambiantes exigencias de los sectores productivos (Baigorri, Monterrubio y Martínez Cía, 2006).

A pesar de estos puntos de vista comunes, se están desarrollando en Europa diferentes estrategias de reforma. Sin embargo, hay tendencias a buscar no sólo una visión común de los problemas pendientes, sino soluciones institucionales también similares. En este sentido es acertada la aportación de Philipp Gonon (2008) al plantear que la convergencia de los diversos discursos depende claramente de una convergencia de las estructuras. Sin embargo, esto no depende tanto de la retórica de la política educativa de la Unión Europea como de las percepciones de los diferentes países, donde las soluciones similares pueden hacer desaparecer sus respectivos sistemas tradicionales.

2.3. Evolución política de la formación profesional en la UE

Desde la firma del Tratado de Roma en 1957, cuando se crea la Comunidad Económica Europea hasta nuestros días, la atención prestada en la Comunidad Europea a la educación en general y a la formación profesional en particular ha pasado por distintos momentos.

Son muchos los autores (García Suárez, 1991; Duque, 1992; Fernández, 1993; Lázaro Lorente y Martínez Usarralde, 1999; Etxeberría, 2000; Pedraza, 2002; Hernández Guarch, 2002; Valle, 2006) que han estudiado la historia de la política educativa europea, por lo que existen numerosas y diversas clasificaciones a la hora de secuenciar la evolución de la política educativa comunitaria. Pero la mayoría de estos estudios se centran en la política educativa general (aunque hagan algún tipo de

referencia a la formación profesional). A continuación, tratamos la evolución de la política educativa de la Unión Europea, pero centrándonos en la formación profesional, lo que también nos permite secuenciar la historia de la política educativa comunitaria desde su creación. Así, presentamos una clasificación que se materializa en una labor de documentación y síntesis de documentos. Se trata concretamente del estudio de documentos escritos oficiales clave en la configuración de la unidad europea (Tratados Constitutivos) y en el discurso político de la Comunidad Europea, referido a la educación en general y a la formación profesional en particular (Leyes, Resoluciones, Decisiones,...). Tras el análisis, de modo muy resumido, se puede concluir que en la evolución de la política educativa europea se pueden identificar cuatro etapas.

Un primer momento que se inicia con la firma del Tratado de Roma⁴⁷ en el que la formación profesional comprendida como una útil herramienta para contribuir al desarrollo económico en torno al cual gira la constitución de la Comunidad Europea en sus inicios, y como una respuesta a los problemas derivados de las transformaciones estructurales que afectan a algunos sectores económicos del momento. Existe además, una clara separación entre la formación profesional y la educación general, quedando esta última en un segundo plano, al contrario de lo que ocurre con la formación profesional por su estrecha vinculación con el mercado laboral y, por ende, con el progreso económico.

Un segundo momento, que puede enmarcarse en las décadas de los setenta y los ochenta, se caracteriza por la crisis económica, y los problemas de desempleo, que influyen en la materialización en acciones concretas (en materia de educación y formación) de lo que anteriormente solo eran intenciones o proyectos abstractos, y que en este periodo se ponen en marcha. Así por ejemplo:

- La necesidad de cooperación puesta de manifiesto en la primera reunión de los ministros de educación (1971)⁴⁸, se materializa más adelante (1974) mediante la Resolución de los ministros de educación relativa a la cooperación en el sector de la educación y mediante la creación de la red Eurydice⁴⁹, que contribuye también a esta cooperación.

⁴⁷ CEE (1957). Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea. Roma.

⁴⁸ Reunión de la que resultó la Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el sector de la educación

⁴⁹ Resolución de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector de la educación. *Diario Oficial* n° C 098 de 20/08/1974.

- Las Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional⁵⁰ se materializa cuatro años más tarde con la creación del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional⁵¹ (CEDEFOP).
- En 1974, se emite una Resolución por la que se establecen los principios de educación, y que más adelante se materializa a través del primer Programa de Acción en materia de educación (1976)⁵².
- A su vez, este primer Programa de Acción pone en marcha una de las iniciativas pioneras: la recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación que se materializará en una acción concreta en 1980 cuando se crea, por iniciativa de la Comisión Europea, una red europea de información sobre la educación en Europa⁵³, denominada Eurydice.
- En 1986 se redacta el Acta Única Europea⁵⁴ con el objetivo de establecer un mercado único interior que eliminara las trabas aduaneras y los obstáculos que se oponían a la libre circulación de las personas, pero de poco sirve esto si a esas personas no se les reconocen los títulos que poseen y les dan derecho a poder ejercer su oficio allí donde quieran dentro de la Comunidad. Se hace necesario por ello una correspondencia de calificaciones de formación profesional. Acción que se materializa mediante la Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades

⁵⁰ Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional. *Diario Oficial n° C 081* de 12/08/1971 p. 0005-0011

⁵¹ 75 / 337 /CEE: Reglamento del Consejo, de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). *Diario Oficial L 39* de 13.2.1975

⁵² Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. *Official Journal C 038* , 19/02/1976 p. 0001-0005.

⁵³ Resolución del Consejo y de los Ministros de educación reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, relativa a la red EURYDICE de información sobre la educación en la Comunidad Europea. *Diario Oficial n° C 329* de 31/12/1990 p. 0023 – 0024.

⁵⁴ Acta Única Europea firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. *Diario Oficial n° L 169* de 29.06.87

Europeas⁵⁵ y la Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional⁵⁶.

Sintetizando, la formación profesional durante estos años es el punto central de atención en la política educativa europea por su importancia en la preparación profesional, relación con el mundo del trabajo y, por tanto por su posible contribución en el descenso de las tasas de desempleo. Este especial interés por la formación profesional se concretará en programas e iniciativas como “PETRA” o “CEDEFOP”. Este desarrollo de programas irá creciendo en años posteriores.

Un tercer momento se inicia con el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992)⁵⁷ y abarca esta década caracterizada por la publicación de Libros Blancos sobre la educación y la formación y los numerosos programas educativos. Los dos grandes hitos que enmarcan este período son el Tratado de Maastricht (TUE) y el Acuerdo de Lisboa. El Tratado de la Unión Europea incluye un nuevo concepto, el de “ciudadanía europea”, lo que implica un desarrollo de la dimensión social de la Comunidad (recordemos que este es uno de los objetivos del Tratado) y que se verá reflejado en las acciones educativas del momento. Además, siguiendo esta misma idea, mediante este acuerdo queda establecido también el mercado único, lo que supone que los ciudadanos comunitarios podrán desarrollar su actividad profesional en cualquiera de los países miembros, que tendrá implicaciones en la educación y más concretamente en la formación profesional (por ejemplo, la mayor transparencia en el reconocimiento de títulos de formación, para eliminar las barreras para la movilidad, modelo europeo común de curriculum vitae, entre otras).⁵⁸

Todas estas ideas se materializan y puestas en práctica mediante programas educativos. Así, por ejemplo, los programas estrella como “Sócrates” y “Leonardo da Vinci” pretenden fomentar y desarrollar la Europa del conocimiento y responder así a los principales retos de este nuevo siglo: promover el aprendizaje permanente, fomentar el acceso de todos a la educación y favorecer la adquisición de cualificaciones y de aptitudes reconocidas. De hecho, esta nueva generación de

⁵⁵ 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. *Diario Oficial L 199 de 31.7.1985, p. 56/59*

⁵⁶ Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las calificaciones de formación profesional. *DO. C 109 de 24.04.1991. p.1.*

⁵⁷ Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). *DO C 191 de 29.7.1992.*

⁵⁸ Estos son algunos de los objetivos acordados en el Consejo de Lisboa (2000)

programas se distingue por una preocupación más intensa de las instituciones comunitarias por la educación, sobre todo desde una vertiente de desarrollo socioeconómico del continente europeo y bajo la perspectiva de educación a lo largo de la vida.

Concretamente el programa “Leonardo da Vinci”⁵⁹, creado en 1994 por decisión expresa de los Ministros de Educación de la Comunidad Europea, nace con el objetivo de mejorar la calidad de los sistemas de formación profesional y al mismo tiempo como espacio de innovación y experimentación de nuevas ideas, como la de promover el intercambio y la movilidad de jóvenes y experiencias en el campo de la formación profesional. A mediados de abril de 1999, una vez culminada su primera fase, se revalida el programa, dando comienzo una segunda fase comprendida entre los años 2000 y 2006⁶⁰ con similares objetivos: una mejora de la calidad y la innovación y experimentación en el campo de la formación profesional mediante la cooperación internacional, pero haciendo énfasis en la construcción de una Europa del conocimiento.

Sin embargo, a partir de 2007 el programa “Leonardo da Vinci” ha pasado a formar parte del nuevo Programa de Aprendizaje Permanente (PPA) por un nuevo periodo de siete años (2007-2013)⁶¹, manteniendo los objetivos y prioridades anteriores, pero con avances significativos respecto a los programas anteriores, como es el establecimiento de un planteamiento integrado de todo el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, dotado de mayor presupuesto y capacidad nacional para su gestión.

⁵⁹ Acuerdo de la Comunidad Europea 94/819/CE, de 6 de diciembre de 1994 (Diario Oficial núm. L 340 de 29 de diciembre de 1994 p. 0008 - 0024), que establece la política europea de Formación Profesional para el periodo 1995/1999. El programa “Leonardo” en su primera fase se divide en cuatro capítulos, tres de los cuales afectan al ámbito educativo no universitario: *Capítulo I* - Apoyo a la mejora de los sistemas de Formación Profesional; *Capítulo III* - Apoyo al desarrollo de las competencias lingüísticas y difusión de innovaciones en el ámbito de la formación profesional y *Capítulo IV*- Medidas de acompañamiento. Para más información puede consultarse:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31994D0819:ES:HTML>

⁶⁰ Decisión del Consejo de la Unión Europea de 26 de abril de 1999 (Diario Oficial L 146/33, de 11 de junio de 1999, Decisión 1999/382/CE). Puede consultarse en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1999:146:0033:0047:es:PDF>

⁶¹ Aprobado por Decisión del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (1720/2006/CE). Véase en : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF>

El otro hito que marcará el principio de otra etapa (en la que nos encontramos hoy, la actual) es el Acuerdo de Lisboa que señala que el objetivo de la Unión es convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo.

Resumiendo, dos conceptos caracterizan estos años: conocimiento y competitividad, a lo cual se encaminará la política educativa y de formación profesional de la comunidad, cobrando ambas un gran protagonismo. Claro ejemplo de esto son los Libros Blancos publicados durante esta década:

- Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, 1993⁶².
- Libro Blanco *La política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*, 1994⁶³.
- Libro Blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, 1995⁶⁴.

Y un último momento, en el que nos situamos actualmente y que se inicia con la Cumbre de Lisboa, que marcará los objetivos educativos para el 2010 y da un nuevo impulso a la política educativa comunitaria y decisiva en la construcción de un Espacio Educativo Europeo.

2.4. Hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación y Formación

La meta actual de la política europea de educación y formación tiene como referente los objetivos marcados en la cumbre de Lisboa (celebrada los días 23 y 24 de marzo de 2000), que supondrá un punto de inflexión para las políticas de educación y formación europeas, no sólo porque se va a reconocer la importancia de la educación para la contribución del que es su objetivo estratégico⁶⁵, sino también por la

⁶² Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

⁶³ Comisión Europea (1994). *La política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

⁶⁴ Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

⁶⁵ Objetivo consistente en que la Unión Europea se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y

metodología que se establece para conseguirlo: el Método Abierto de Coordinación (en adelante, MAC) que irá más allá de la cooperación y el principio de subsidiariedad que hasta el momento habían caracterizado la política educativa comunitaria.

Dicho objetivo se logrará mejorando los procesos existentes, introduciendo un nuevo método de coordinación a todos los niveles. En efecto, esto implica que los sistemas de educación y formación europeos, como un determinante esencial del potencial innovador, precisen adaptarse tanto a las demandas de la Sociedad del Conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Para ello, tal y como refleja el documento⁶⁶: *Los sistemas de educación y formación europeos tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.*

El informe de la Comisión *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (CCE, 2001)⁶⁷ recoge los tres grandes objetivos a los que debían llegar los sistemas educativos europeos en el plazo de diez años y que permitirán a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento: mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos, facilitar el acceso de todos a la educación, dando una atención preferente a la flexibilidad de los sistemas educativos para hacer posible la educación permanente y abrir la formación y la educación a un mundo más amplio.

Así, en 2002, el Consejo Europeo de Barcelona adoptó un Programa de Trabajo, *Educación y Formación 2010*⁶⁸ para alcanzar tales objetivos educativos, (calidad,

cohesión social. Puede consultarse en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (Acceso el 12/08/2010)

⁶⁶ Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 (Acceso el 12/08/2010) http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

⁶⁷ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial). Para ver más:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm (Acceso el 16/11/2010)

⁶⁸ "Educación y Formación 2010" Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa

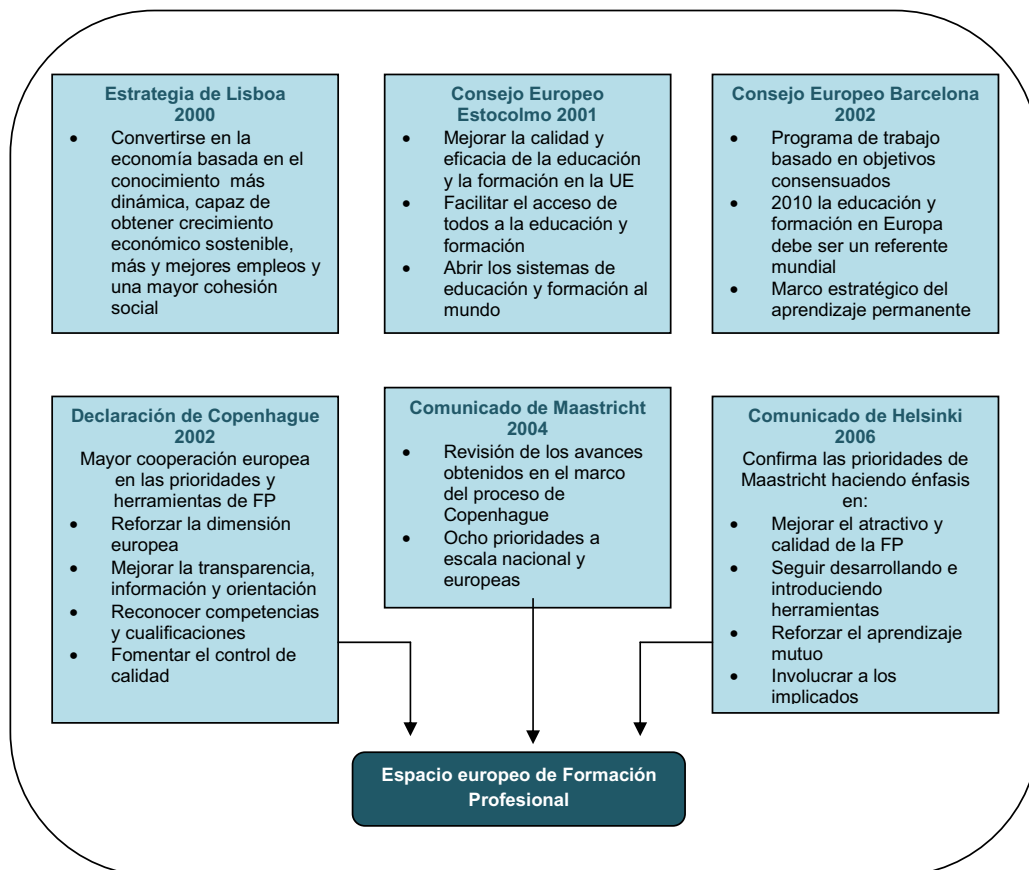
accesibilidad y apertura), lo cuales se desglosan en trece medidas concretas, con un conjunto de indicadores para supervisar el cumplimiento de acuerdo con un calendario preciso para las actuaciones y los informes bianuales, con el fin de evaluar la aplicación.

2.4.1. Proceso de Copenhague. Cooperación reforzada en la educación y formación profesional

Bajo el discurso global de Lisboa, se desarrolla el conocido como “Proceso de Brujas-Copenhague”, que inició un proceso de cooperación reforzada en el ámbito de la enseñanza y la formación profesional. Este proceso abarca una dimensión política, cuyo objetivo es establecer las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos europeos comunes y reformar los sistemas nacionales de educación y formación profesionales; el desarrollo de marcos europeos comunes y herramientas que aumenten la transparencia y calidad de las competencias y cualificaciones, y que faciliten la movilidad; la cooperación para fomentar el aprendizaje mutuo a escala europea e involucrar a todas las partes relevantes a escala nacional. La Declaración de Copenhague (2002) el Comunicado de Maastricht (2004) y el de Helsinki (2006) ratifican tales prioridades: transparencia, reconocimiento y calidad de la formación profesional, y establecen prioridades a escala nacional.

(Diario Oficial n° C 104 de 30/04/2004 p. 0001 – 0019). Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004XG0430\(01\);ES:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004XG0430(01);ES:NOT) (Acceso el 20/11/2010).

Figura 5. De Lisboa a Helsinki: estrategias, objetivos y prioridades



Fuente: Lipinska, et al. (2008:24)

Este proceso se pone en marcha en 2002 cuando se reúnen en Copenhague los Ministros de Educación, conjuntamente con la Comisión Europea, resultando la *Declaración de Copenhague*, que sienta las bases para la cooperación voluntaria en materia de educación y formación profesionales. Su objetivo de cara a 2010 es: *reforzar la dimensión europea en la educación y formación profesionales; aumentar la información, orientación y asesoramiento, así como la transparencia de la educación y formación profesionales; desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones; y mejorar la garantía de calidad en la educación y formación profesionales.*⁶⁹ Para el logro de tales objetivos se estableció el

⁶⁹ En la Web Oficial de la Unión Europea (Acceso el 30/10/ 2010)
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm

compromiso de construir “Marcos Comunes” a nivel europeo para ser desarrollados con posterioridad en cada uno de los Estados que participen de estos acuerdos.

La revisión de la declaración de Copenhague sobre las prioridades, a partir de 2004, de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional, se realizó a través del *Comunicado de Maastricht*⁷⁰ que confirma el éxito del Proceso de Copenhague en lo que se refiere a potenciar la visibilidad y el perfil de la educación y formación profesionales a nivel europeo. A través de este comunicado, los Ministros responsables de la educación y la formación profesional de 32 países europeos⁷¹, los agentes sociales europeos y la Comisión acordaron reforzar su cooperación con el fin de modernizar los sistemas de educación y formación profesionales para que la economía europea logre ser la más competitiva, y ofrecer a todos los europeos, ya sean jóvenes, trabajadores de más edad, desempleados o personas desfavorecidas, las cualificaciones y competencias necesarias para integrarse plenamente en la incipiente sociedad del conocimiento y, de esta manera, contribuir a aumentar y mejorar el empleo. Asimismo, se concluyó que había que perseguir los objetivos de Copenhague y avanzar en la respuesta adecuada al desarrollo sostenible de los recursos humanos en la sociedad europea del conocimiento, la creación de un mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad transnacional de trabajadores, profesores, voluntarios, estudiantes y la atención especial a la respuesta formativa de las personas con riesgo de exclusión social y del mercado de trabajo. Si bien, este documento, desarrolla las prioridades establecidas por la Declaración de Copenhague, además, y por primera vez, se establecen prioridades específicas para el trabajo a nivel nacional sobre la educación y formación profesionales:

- aplicación de instrumentos y referencias comunes en la reforma y el desarrollo de sistemas y prácticas;
- aumentar la inversión pública y privada;
- recurrir al apoyo de los fondos europeos (como el Fondo Social y el Fondo de Desarrollo Regional) para desarrollar la educación y formación profesionales;

⁷⁰ Documento disponible en (acceso 2/11/2010): http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf

⁷¹ De estos 32 países europeos, 25 eran Estados miembros, 4 países candidatos, 3 países asociados de la AELC (Asociación Europea de Libre Comercio) y el EEE (Español Económico Europeo) y Croacia.

- desarrollar sistemas formación profesional que respondan a las necesidades de las personas y grupos desfavorecidos;
- establecer planteamientos de aprendizaje abierto así como marcos de la educación y formación profesionales flexibles y abiertos que permitan la movilidad entre distintos niveles y contextos educativos;
- mejorar la pertinencia y calidad de esta formación en colaboración con todas las partes implicadas;
- desarrollar entornos favorables al aprendizaje tanto en los centros de formación como en el lugar de trabajo; y
- promover el desarrollo continuo de las competencias de los profesores y formadores en este ámbito.

Este acuerdo de cooperación se inició con un proyecto práctico dirigido a reforzar la transparencia de las cualificaciones o de los resultados del aprendizaje, nos referimos al Europass⁷² o marco común europeo para la transparencia de las cualificaciones y competencias profesionales. La idea básica inicial consistía en crear un portafolio que avalara el historial formativo y las cualificaciones adquiridas por el individuo con el objetivo de facilitar a los empleadores la valoración sobre el perfil, el contenido y la relevancia de las cualificaciones requerido por el mercado de trabajo y a los proveedores de educación, la valoración sobre su propio contenido en relación con el resto de las ofertas de otros proveedores. El objetivo de este sistema es ayudar al ciudadano europeo a presentar sus capacidades y cualificaciones personales de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa y a desplazarse con fines profesionales por el continente.

El Europass agrupó una serie de documentos elaborados previamente a escala europea, entre ellos, el Currículum Vitae *Europass*, que refleja la información relativa a las cualificaciones y competencias de los ciudadanos; el documento de Movilidad *Europass*, que recoge los períodos de movilidad transnacional realizados; el suplemento *Europass* al título, que se trata de un documento adjunto a un diploma de enseñanza superior que facilita el significado del diploma en términos de conocimientos y capacidades adquiridos; el suplemento *Europass* al certificado de profesionalidad o al

⁷² Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)

título de formación profesional de grado medio, con la misma finalidad del anterior; y, finalmente el portafolio de lenguas *Europass* en el que hacer constatar el aprendizaje de lenguas y de las experiencias y competencias culturales de un estudiante.

Otra iniciativa emprendida a partir del Comunicado de Maastricht es la creación de un Marco Europeo de las Cualificaciones (MEC)⁷³. Ésta se desprende de la medida prioritaria resaltada en el documento de *concebir un marco europeo de cualificaciones flexible, basado en la transparencia y la confianza mutua. Este marco constituirá una referencia común que facilitará el reconocimiento y la transferibilidad de cualificaciones, tanto de la EFP⁷⁴ como de la educación general (secundaria y superior), y se basará principalmente en competencias y resultados de aprendizaje. Asimismo, mejorará la permeabilidad de los sistemas de educación y formación, constituirá una referencia para la validación de las competencias adquiridas de manera informal y contribuirá al funcionamiento adecuado y efectivo de los mercados laborales europeo, nacionales y sectoriales.*

Paralelamente a la aprobación del MEC, en la Declaración de Copenhague también se determinó el desarrollo de un sistema de puntos acreditativos para la formación profesional y la formación continua como campo de actividades común. El desarrollo de un *European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training* (ECVET) recoge el propósito del ECTS para la promoción de la movilidad intraeuropea de estudiantes que se viene desarrollando desde 1989 en el ámbito de la educación superior, si bien ha de atender a las *especificidades de la Formación Profesional*. El ECVET permite la documentación, convalidación y reconocimiento de resultados de aprendizaje que se hayan obtenido en el extranjero, ya sea en la formación profesional formal o en contextos no formales.

En diciembre de 2006, en Helsinki, se produce la segunda revisión del proceso de Copenhague y los avances en la cooperación reforzada en la educación y formación profesional. De esta reunión resultó el *Comunicado de Helsinki⁷⁵ sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Este comunicado insiste en las prioridades establecidas en Maastricht, poniendo especial hincapié en la mejora de la calidad y el atractivo de la Formación Profesional: *Convendría que los*

⁷³ Para más información: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

⁷⁴ Educación y formación profesionales.

⁷⁵ Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf (Acceso el 15/11/2010).

países participantes presten más atención a la imagen, estatus y atractivo de la educación y formación profesionales. Tras la revisión de las prioridades de la estrategia de Lisboa, se resalta la importancia de proseguir el desarrollo de herramientas europeas comunes para abrir camino hacia el Espacio Europeo de la Formación Profesional y apoyar la competitividad del mercado de trabajo europeo; que los países participantes presten más atención a la imagen, estatus y atractivo de la educación y formación profesionales; potenciar el aprendizaje mutuo, las labores de cooperación y el intercambio de experiencias y conocimientos; disponer de datos e indicadores adecuados y coherentes a fin de comprender la evolución de la formación profesional y, garantizar la existencia de datos adecuados a escala nacional y regional sobre formación profesional, así como la coherencia y comparabilidad con otros datos en materia de educación y formación; y fomentar una participación activa de todas las partes interesadas en el ámbito formación profesional.

Figura 6. Prioridades de la cooperación en materia de formación y educación profesional

Copenhague- Maastricht -Helsinki	
Declaración de Copenhague (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Reforzar la dimensión europea Aumentar la transparencia, la información y la orientación Reconocimiento de competencias y cualificaciones Promocionar el control de calidad
Comunicado de Maastricht	<ul style="list-style-type: none"> Poner en práctica las herramientas de Copenhague (garantía de calidad, validación, orientación y asesoramiento; Europass) Mejora de la inversión pública y privada, incentivos a la formación, uso de fondos europeos Abordar las necesidades de los grupos de riesgo Desarrollo de trayectorias individuales y flexibles, progresión Mejora de la planificación de la FP, asociaciones, identificación de necesidades de competencias Desarrollo de enfoques pedagógicos y entornos de aprendizaje Desarrollo de la competencia del personal docente y de los formadores MEC, ECVET; Identificación de las necesidades de formación del profesorado y formadores; mejora de las estadísticas sobre la FP
Comunicado de Helsinki (2006)	<ul style="list-style-type: none"> Mejora de la imagen, condición y atractivo de la FP; buena gestión Continuar desarrollando, probando y amplificando herramientas comunes en 2010 (MEC, ECVET, CQAF/ENQA-VET, Europass) Aprendizaje mutuo más sistemático; estadístico sobre FP más habituales y de más calidad Invitar a todos los implicados aplicar la Declaración de Copenhague

Fuente: Lipinska, P. et al. (2008:8)

2.4.2. Marco Europeo de Cualificaciones, instrumento de traducción entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones

“El desarrollo y la introducción del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) debe considerarse en estrecha relación con la realización de los objetivos de Lisboa de la Unión Europea, a saber: reforzar el espacio político y económico común europeo y, por ende, hacerlo más competitivo, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. El sector educativo desempeña un papel destacado en todo ello. El incremento de la transparencia de las cualificaciones y el aprendizaje permanente constituyen dos elementos esenciales de los esfuerzos por adaptar los sistemas educativos y de formación permanente de la Unión Europea tanto a las exigencias de la sociedad del conocimiento, como a la necesidad de crear más y mejores empleos. En el Comunicado de Maastricht de 2004 se acordó finalmente que era necesario dar prioridad al desarrollo de un MEC que abarcara la educación general y la formación profesional y promoviera la transparencia y la movilidad dentro de los sistemas educativos y de empleo nacionales y entre sí” (Markowitsch y Luomi-Messerer, 2008:39).

El MEC es un marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas nacionales de cualificaciones y sirve de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de los diferentes países y sistemas de Europa. Sus principales objetivos son: fomentar la movilidad de los ciudadanos entre diversos países y facilitarles el acceso al aprendizaje permanente. La Recomendación de 2006 relativa al MEC⁷⁶ define el concepto de marco nacional de cualificaciones como el *instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje; de lo que se trata es de integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y de mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.*

El MEC entró en vigor en 2008 a través de la Recomendación relativa a la creación de este marco común de cualificaciones, estableciendo el año 2010 como fecha límite aconsejable para que los países realicen las correspondencias entre sus sistemas nacionales de cualificaciones y el MEC, y 2012 para que todos los certificados de cualificación contengan una referencia al nivel correspondiente del

⁷⁶ COM 479/2006 Creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje Disponible en (acceso 20/11/2010): http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

mismo. Sin duda, todo un reto para una de las políticas más ambiciosas, no sólo por su dificultad, sino también porque supone un nuevo intento para crear un espacio europeo de cualificaciones después de varios intentos fallidos⁷⁷.

En concreto, el MEC es un sistema de ocho niveles de referencia relacionados entre sí, todos ellos adquiridos durante la formación inicial y permanente, descritos en términos de resultados de aprendizaje⁷⁸. Estos resultados de aprendizaje se dividen en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias. Estos niveles abarcan toda la gama de cualificaciones, desde el nivel más básico (nivel 1, como pueden ser los títulos de educación básica) hasta los niveles más avanzados (equivalente al nivel 8, por ejemplo, el doctorado). Dado que se trata de una herramienta para fomentar el aprendizaje permanente, tiene en cuenta todos los niveles de cualificación de la enseñanza general, la formación profesional, la educación académica y otros tipos de formación complementaria.

El MEC pretende ser un referente no sólo para la movilidad y el reconocimiento de las titulaciones dentro del sistema educativo, sino también para el mercado de trabajo y las empresas a la hora de establecer sus sistemas de cualificación internos e incluso como instrumentos para la selección y gestión del personal. Pero, su creación es, sin duda, una de las políticas más complejas tanto en su diseño, debido a la diversidad de estructuras e instituciones implicadas en la educación y formación en los diferentes Estados miembros, como en su aplicación, debido a la heterogeneidad de conceptos y estructuras de los respectivos marcos nacionales de cualificaciones. Cada uno de los distintos sistemas nacionales de cualificaciones ha de referirse a los niveles del MEC para que sea posible la transferencia de un país a otro. La transición a los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC) ha sido rápida, y hasta cierto punto parece haber sido impulsada por la propuesta del MEC. Refleja asimismo el convencimiento general de que el aprendizaje permanente exige que se preste más

⁷⁷ En 1992 se aprobó una Resolución del Consejo sobre la transparencia de las cualificaciones. En ella se consideraba la necesidad individual de ofrecer informaciones fiables sobre la formación, cualificaciones, competencias y experiencia profesional siguiendo un formato común, en este caso, el portafolios o carpeta individual. En 1996 se aprobó otra Resolución del Consejo sobre la transparencia. En ella se ponía de relieve la importancia de disponer de cualificaciones y certificados de FP que reflejasen la formación obtenida y pudieran ser utilizados por empresarios y trabajadores de toda Europa.

⁷⁸ En el MEC se definen como *expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje*. Al utilizar los resultados de aprendizaje como punto de referencia común, se facilita la comparación y transferencia de cualificaciones entre países, sistemas e Instituciones, beneficiando a un amplio grupo de usuarios, tanto a escala europea como nacional.

atención a los resultados del aprendizaje que a los elementos que lo favorecen, y de que es preciso reforzar los vínculos entre los distintos subsistemas de educación y formación (Bjørnåvold y Coles, 2007). El marco de cualificaciones constituye una clasificación de éstas con arreglo a un conjunto de criterios que corresponden a los niveles de educación alcanzados. Este conjunto de criterios puede consistir en características implícitas de las propias cualificaciones, o bien ser explicitado en forma de descriptores de nivel. Como hemos comentado anteriormente, en su forma más simple de clasificación, las propias cualificaciones se ordenan en una jerarquía de niveles, en la que se recorre una serie de etapas que van desde el nivel más bajo de cualificaciones hasta el nivel máximo (con un total de ocho niveles). Las cualificaciones de estas escalas a veces se vuelven a clasificar por tipos (cualificaciones de la enseñanza superior, cualificaciones escolares, cualificaciones en el puesto de trabajo). Un segundo tipo de clasificación hace uso de niveles explícitos definidos con ayuda de criterios que suelen recibir el nombre de descriptores o indicadores de nivel. Este segundo tipo atrae el interés de muchos países, ya que ofrece más amplias posibilidades de coordinar los distintos sectores educativos y las cualificaciones basadas en el trabajo. En cualquier caso, todos los marcos de cualificaciones pretenden crear la base para definir mejor sus aspectos de calidad, accesibilidad y reconocimiento, tanto oficial como en el mercado de trabajo; y tanto dentro del país como a nivel internacional (Bjørnåvold y Coles, 2007).

Los MNC revisten distintas formas y funciones (Coles, 2006; Bjørnåvold y Coles, 2007), pero parece razonable afirmar que todos ellos persiguen cuatro objetivos generales:

- la definición de los niveles nacionales de los resultados del aprendizaje (competencias);
- el fomento, a través de la normativa, de la calidad en la oferta de educación y formación;
- la comparabilidad de las distintas cualificaciones entre sí;
- la promoción del acceso al aprendizaje, y de su transferencia y progresión.

Los MNC pueden tener otros fines políticos que van más allá de estos cuatro objetivos. El desarrollo de un MNC puede servir para integrar los distintos elementos del sistema de cualificaciones (por ejemplo, la formación profesional impartida dentro de la educación complementaria y la superior), o para modernizar algún aspecto del

sistema de educación y formación, como por ejemplo, la normativa sobre la calidad de los procesos de cualificación o la forma de asignar la financiación destinada a la educación y formación (Bjørnåvold y Coles, 2007). Para Tuck y otros (2006)⁷⁹, si se aceptan estas distinciones, la forma y función de los niveles (o marcos) nacionales de cualificaciones tienen que ser diferentes de los de un meta marco como el MEC. Estas diferencias han de crear un espacio bien delimitado en el que los MNC puedan seguir desarrollando sus perspectivas sociales y culturales específicas.

Tabla 7. Diferencias entre los niveles nacionales de cualificaciones y los del MEC

DIFERENCIAS	NIVELES NACIONALES DE CUALIFICACIONES	NIVELES DE MEC
Función principal:	Servir de referencia respecto al nivel, extensión y tipo de aprendizaje	Servir de referencia respecto al nivel de aprendizaje reconocido en una cualificación o definido en un MNC
Desarrollado por:	Los organismos regionales, las instituciones nacionales y las asociaciones sectoriales	Los Estados miembros actuando conjuntamente
Influido por:	Las prioridades locales, regionales y nacionales (p.ej. los niveles de alfabetización, las necesidades del mercado de trabajo...)	las prioridades colectivas del conjunto de los países (p.ej. la globalización del comercio)
Reconoce el aprendizaje individual por medio de:	Exámenes/evaluaciones, convalidaciones y certificaciones.	No reconoce directamente el aprendizaje individual
Su vigencia depende de:	Los factores propios del contexto nacional	El nivel de confianza de los usuarios internacionales
La calidad se garantiza mediante:	Los procedimientos de los organismos nacionales y de los centros de enseñanza	Los procedimientos nacionales y la solidez de los procesos de alineación de los niveles nacionales con los del MEC
Los niveles se definen con referencia a:	Patrones nacionales incorporados a los distintos contextos específicos de aprendizaje, p.ej. en la enseñanza escolar, en el trabajo o en la educación superior	La progresión general en el aprendizaje, sea cual fuere el contexto o país

Fuente: Bjørnåvold y Coles (2007:228)

A modo de síntesis

En este capítulo abordamos la evolución del discurso político europeo referido a la educación y a la formación.

Como hemos desarrollado en el último apartado, en la Cumbre de Lisboa, en el año 2000, la Unión Europea se plantea el reto de convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Este objetivo se convierte en una acción

⁷⁹ Obra citada en Bjørnåvold, J. and M. Coles (2007). "Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43); p. 228.

convergente o en un “ideal regulador”⁸⁰ que influye y organiza las políticas nacionales (Novoa, 2010:37). Se emprende, por tanto, una reflexión sobre cuáles han de ser los objetivos futuros de los sistemas educativos con vistas a contribuir al camino hacia el mercado laboral europeo y la creación de más y mejores empleos⁸¹, llegando a la conclusión de que la aportación de la educación y la formación es crucial para la economía europea, siendo un factor de crecimiento económico, de innovación de empleo sostenible y de cohesión social; la inversión en recursos humanos competitivos es vital; la educación y la formación caminan vinculadas a la transición de una economía basada en el conocimiento capaz de mantener un crecimiento económico sostenible.

Vemos, por tanto, que el proceso de Copenhague es parte de un discurso más amplio sobre la Unión Europea en la economía mundial, y en este discurso la formación profesional se percibe como una solución a un problema, el de mantener altos niveles de vida en un mundo globalizado donde las diferentes regiones están compitiendo para atraer capital extranjero. Si la formación profesional es una parte fundamental de la solución europea a la competencia mundial, se debe a la importancia de la inversión en capital humano, en suma, en conocimiento. Así, el proceso de Copenhague se pone en marcha con el objetivo de formular políticas de educación y formación profesional a través de la convergencia de objetivos comunes pero, al mismo tiempo, manteniendo la diversidad de los sistemas nacionales y respetando las tradiciones de los países. Por tanto, una de las características en este proceso es la “ambigüedad”, ya que, por un lado, resalta la diversidad, la subsidiariedad y la soberanía nacional pero, por otro lado, introduce diversos mecanismos de control (Cort, 2008). Algunos autores como Ertl (2006:14) identifican este proceso como “un punto de retorno en el proceso de “unionización” de políticas que habían sido de plena responsabilidad de los Estados miembros”. Una última consecuencia de este proceso es que el predominio del Estado-nación como el principal legislador en materia educativa se impugna (Ertl y Phillips, 2006:79)

Por tanto, el Consejo de Lisboa no se limita a diseñar un objetivo global para los Estados miembros de la Unión, sino que también ha establecido un método para alcanzarlo: el Método Abierto de Coordinación (MAC). Este nuevo método proporciona

⁸⁰ Novoa, A. (2002). “Ways of thinking about education in Europe”. En Novoa, A. y Lawn, M. (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Kluwer Academia Publishers, 131-155.

⁸¹ Iniciado a través de los procesos de Luxemburgo y Cardiff.

un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para alcanzar los objetivos comunes. En el marco de este método intergubernamental, los Estados miembros evalúan a otros Estados miembros, denominándose “control de grupo”, por lo que la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión. El Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia prácticamente no intervienen en tal proceso. Este método se basa principalmente en: la identificación y la definición común de objetivos que deben cumplirse (adoptados por el Consejo); instrumentos de medida definidos conjuntamente (estadísticas, indicadores, directrices); la “evaluación comparativa”, es decir, la comparación de los resultados de los Estados miembros y el intercambio de las mejores prácticas (supervisión efectuada por la Comisión).

En definitiva, el objetivo final es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos, se miden los progresos de cada país, se difunden buenas prácticas y se exige rendición de cuentas, pero no se impone el procedimiento a seguir. El MAC, por tanto, se guía por cinco principios rectores: la subsidiariedad, basada en el equilibrio entre el nivel europeo y nacional; la convergencia, basada en la búsqueda de resultados comunes; el aprendizaje mutuo, basado en el intercambio de buenas prácticas; la aproximación integrada, basada en las acciones paralelas en diferentes ámbitos; la gestión por objetivos, centrada en el establecimiento de metas comunes para todos los estados (Bonal y Tarabini, 2006).

Retóricamente, el método abierto de coordinación se basa en la participación voluntaria y aprendizaje ascendente, sin embargo, se apoya de las tecnologías que sirven de marco para las políticas de formación profesional en una dirección específica. El ejemplo está en la introducción de la gestión por objetivos en el ámbito nacional, que ha sido un proceso de “des”- y “recentralización”, la descentralización en términos de hacer a las instituciones responsables de su desempeño, y recentralización en el sentido de que la autonomía relativa de las instituciones está en graves aprietos por los métodos de medición: la creación de indicadores, estándares y metas de desempeño. Puede decirse que el proceso de Copenhague, presenta una lógica de “gobierno de gobierno”. Sin embargo, queda por ver si tendrá un efecto disciplinario sobre los Estados miembros. Por tanto, la “ambigüedad” está integrada también en el proceso de Copenhague a través del Método Abierto de Coordinación, que discursivamente destaca el aprendizaje ascendente, la diversidad y el enfoque participativo y, por otra parte, introduce mecanismos para conducir el proceso en una

dirección específica. Radaelli (2004) señala que el Método Abierto de Coordinación es un intento de "hacer progresos en áreas políticamente sensibles al tratar de evitar la politización". La FP es un área sensible, no sólo porque está bajo el principio de subsidiariedad, sino porque está conectado con los ámbitos políticos del mercado de trabajo, relaciones laborales, y los modelos de bienestar. En cierto sentido, la ambigüedad del proceso de Copenhague es amplificada por la organización política ambigua de la Unión Europea, por un lado, una institución supranacional con autoridad limitada y, por otro, una cooperación intergubernamental con tendencias a restringir, al menos por parte de algunos Estados miembros (Cort, 2008). Si bien el MAC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, sí que refuerza las instituciones europeas en la medida en que se les otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso.

Incluso hay autores que hablan de una función sancionadora de este nuevo enfoque, no por su capacidad coercitiva, sino por los parámetros que utiliza para identificar qué estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos, lo que le convierte en un poderoso mecanismo de control y presión (Novoa, 2010; Bonal y Tarabini, 2006), y una eficaz herramienta en la creación de un espacio educativo europeo.

El siguiente cuadro resume lo desarrollado en este capítulo referido a la actual política europea de formación.

Tabla 8. Hacia un espacio europeo de Formación Profesional

Estrategia de Lisboa (2000): Convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo	
Objetivos europeos comunes para el desarrollo de la FP	Iniciativas concretas
	Europass
CALIDAD	Principios comunes para la convalidación del aprendizaje no formal e informal
ACCESO	Orientación y Asesoramiento profesional a lo largo de la vida
	Marco Común de garantía de la calidad
APERTURA	Sistema Europeo de transferencia de créditos para la formación profesional
	Marco Europeo de Cualificaciones
Método Abierto de Coordinación	
Modelo de supervisión basado en cuatro pasos (planificación, puesta en práctica, evaluación, revisión) y un conjunto de indicadores planteados como un instrumento de medida	
ESPACIO EDUCATIVO COMÚN	
Conceptos clave: aprendizaje permanente, profesionalización, competencias	

Fuente: Elaboración propia

Un concepto clave de la actual política educativa europea es el de "la educación a lo largo de la vida", que se convertirá en el protagonista en el discurso político referido a la educación y formación en la Unión Europea. En el anterior

capítulo hablamos sobre la globalización, impulsada principalmente por la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a nuevos patrones económicos y sociales, con la consecuente transformación de las exigencias a los trabajadores. Mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de educación que capacite para participar plenamente en este nuevo mundo globalizado, como acertadamente expone Fazal Rizvi (2010). La definición del aprendizaje a lo largo de la vida, nacida de la estrategia de Lisboa, se funda en los siguientes principios (Federighy, 2006:819):

- El crecimiento económico es el objetivo en el cual se basa nuestro bienestar.
- La competitividad de la economía y del sistema productivo europeo es la condición.
- El terreno del desarrollo de la economía del conocimiento es aquélla sobre la que se juegan las principales ocasiones de crecimiento, siendo esto un valor añadido.
- La sociedad del conocimiento constituye el complemento indispensable.
- El aprendizaje de por vida es el recurso principal para la construcción de la sociedad del conocimiento.
- Para este fin, hay que aumentar el acceso a la oferta formativa disponible realizando formas de inclusión social para los sujetos en riesgo de exclusión.
- Los gastos deben ser repartidos entre todos los sujetos interesados.

Por tanto, y siguiendo a Rizvi (2010) la educación a lo largo de la vida es un concepto inmerso dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad. El enfoque neo-liberal de la educación a lo largo de la vida se sitúa dentro de un imaginario social cuyo predominio se ha obtenido a través de una serie de estrategias políticas, empleadas a partes iguales por las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales.

Otro concepto que impregnará la política educativa europea será el de “competencias”. “Al extender la noción de educación a lo largo de toda la vida y hacer hincapié en las competencias, es posible facilitar el acceso a la educación y elevar el nivel de ésta, objetivo de las políticas educativas de la Unión Europea. Sin embargo, el fuerte énfasis de la relevancia económica que impregna todos los ámbitos de la educación es visto como un cierto escepticismo reduccionista” (Gonon, 2008:62).

Vemos que la educación y formación son consideradas como herramientas al servicio de la sociedad del conocimiento, siguiendo una lógica neoliberal en la que la

que la economía rige el discurso político de la Unión Europea. En este sentido, Pia Cort (2008:106) señala que la política educativa europea promueve un discurso instrumental sobre la formación profesional incrustado en una lógica económica (discurso neoliberal) que llena la razón social (discurso social-demócrata). El discurso dominante de la estrategia de Lisboa, es un discurso económico, el “neoliberal”, donde tanto el crecimiento económico como el conocimiento como un activo para garantizar la ventaja comparativa de la Unión Europea, son conceptos clave. Este discurso es contradictorio y conflictivo, en representación de muchos intereses diferentes en la Unión Europea. El “socialdemócrata” parte de conceptos de un razonamiento económico en que la inclusión en el mercado de trabajo y el empleo son considerados como la manera de evitar la marginación y garantizar la cohesión social. Por tanto, el mercado se convierte en el principal mecanismo para regular el orden social. “Incluso en los documentos que giran en torno a la ciudadanía, se destacan las metas económicas: ‘en la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010’. (Educación para la ciudadanía, Eurydice, 2005). Los términos “capital humano”, “evaluación de la calidad” y “sociedad de la información” funcionan como topoi, como argumentos que no requieren ser explicados ni justificados” (Pini, 2010:121).

Bibliografía reseñada

- Baigorri, J.; Monterrubio, E. y Martínez, P. (2006). "El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia: hacia la convergencia de políticas sociales en Europa". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 37: 36-54.
- Bjørnåvold, J. y Coles, M. (2007). "Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43): 221-257.
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2006). "Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas". En Naya, L. y Dávila, P. (eds.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein, 125-137.
- Caillods, F. (1994). "Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional". En *Revista Internacional del Trabajo*, 113 (2): 279-297.
- Coles, MA. (2006). Review of international and national developments in the use of qualifications frameworks. Turín, FEF. Disponible en:

[http://www.efi.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.efi.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) (Acceso el 11/10/2010).

- Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1994). *La política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Cort, P. (2008). "VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market?" En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 101-124.
- Cowen, R. (2001). "Prestar o pedir prestado. He ahí el dilema: La escuela y algunos aspectos específicos de la cultura desde la perspectiva de la pedagogía comparada". En *Reencuentro*, 32: 6-19.
- Dale, R. (1999). "Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms". En *Journal of Education Policy*, 14: 1-17
- Dale, R. (2007). "Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos". En Bonal et al (Comps), *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 87-114.
- Dettmer, J. (2004). "Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual". En *Revista de la Educación Superior*, 132: 45-66.
- Duque, J. (1992). "Objetivos para 1993 de la Política Educativa y Formativa en la Comunidad Económica Europea". En *Revista de Estudios Europeos*, 1: 3-15.
- Ertl, H. (2006). "European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?" En *Comparative Education*, 42(1): 5-27.
- Ertl, H. y Phillips, D. (2006). "Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network". En *Comparative Education*, 42(1):77-91.
- Etxeberriá, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel.
- Federighy, P. (2006). "La educación y la formación en Europa tras el 2010". En *Revista de Educación*, 339: 801-823.

- Fernández, JA. (1993). "Europa: la hora de la educación y de la cultura". En *Cuadernos de Pedagogía*, 211: 8-15.
- García Garrido, J. y García Ruiz, MJ. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid, Ediasa.
- García Suárez, J. (1991): *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona, Editorial Bixareu Universitaria.
- Gonon, P. (2008). "Apprenticeship, vocationalism and opposing VET-reform trends in Europe". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE, (Eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 57-76.
- Green, A. (1999). "Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends". En *Journal Education Policy*, 14, (1): 55-71.
- Green, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- Greinert, WD. (2004). "Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 32: 18-26.
- Guggenheim, EF. y Wollschläger, N. (2004). "Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 32: 1-3.
- Habermas, J. (1996). "The European Nation-state- Its achievements and its limits. On the past and future of sovereignty and citizenship". En Balakrishnan, G. (Ed.), *Mapping the Nation*. London, Verso, 281-294.
- Hernández Guarch, F. (2002). "El interés por la educación y la formación en los Tratados de la UE". En *Revista Sócrates*, 3: 4-6.
- Lázaro Lorente, L. y Martínez Ussaralde, M. (1999). *Educación, Empleo y Formación profesional en la Unión Europea*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Lipinska, P. et al. (2008). *2010 en primer plano. Una prospección de la formación profesional*. Luxemburgo, Cedefop.
- Martínez Usaralde, M. (2001). "¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la formación profesional en la Unión Europea". En *Revista Complutense de Educación*, 12 (1): 251-294.
- Markowitsch, J. y Luomi-Messerer, K. (2008). "Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43): 37-63.
- Meyer, JW. y Ramírez, F. (2002). "La institucionalización mundial de la educación". En Schriewer, J. (comp.). *La formación del discurso en Educación Comparada*.

- Barcelona: Ediciones Pomares, 91-110.
- Nikeles, A. y Sirowy, L. (1984). "Convergent and divergent trends in educational systems". En Lenski, G. (Ed.). *Current issues and research in macrosociology*. Leiden, E.J. Brill, 137-165.
- Nilsson, A. (2007). "¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?" En *Revista Europea de Formación Profesional*, 41(2): 168-181.
- Novoa, A. (2002). "Ways of thinking about education in Europe". En Novoa, A. y Lawn, M. (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Kluwer Academia Publishers, 131-155.
- Novoa, A. (2010). "La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación". En *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 23-41.
- Pedraza, B. (2002). "La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea". En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pedró, F. (1996). "Cenicienta, El Rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea". En *Revista Española de Educación Comparada*, 2: 75-100.
- Pini, M. (2010). "Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea". En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1): 105-127.
- Prats, J. y Raventós, F. (Dir.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Barcelona, La Caixa.
- Rakic, V. (2001). "Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders, and Germany". En *Higher Education Policy*, 14 (3).
- Ramírez, F. y Ventresca, M. (1992), "Institucionalización de la escolarización masiva. Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno". En *Revista de Educación*, 298: 121-139
- Reyes, GE. (2001). Principales "Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social". Nómadas. En *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 4.
- Rizvi, F. (2008). "La globalización y las políticas en materia de reforma educativa". En Aróstegui, JL. Y Martínez, JB (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Akal y Universidad Internacional de Andalucía, 91-120.

- Rizvi, F. (2010). "La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal". En *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 185-210.
- Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Salamanca, Univeridad Pontificia de Salamanca.
- Salamé, J. (2007). "La formación profesional en Europa". En *Avances en supervisión educativa*, 7.
- Scoot, P. y Kelleher, M. (1996). "Convergence and fragmentation? Vocational training within the EU". En *European Journal of Education*, 31(4): 463-481.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). "Transferir la educación y desplazar las reformas". En J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, 131-161.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). "Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio". En *Revista de Educación*, 355 (En prensa)
- Tessaring, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Cedefop, Salónica.
- Valle, JM. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Vincens, J. (2002). "Dinámica de la educación y de los sistemas educativos". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 25: 9-27.
- Walter, M. (2004). "Formación Profesional en Europa: ¿conversión o divergencia?". En *Seminario Formación Profesional y empleo: hacia un espacio común*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 29- 44.

Referencias Normativas

- CEE (1957). *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea*. Roma.
- RESOLUCIÓN de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el sector de la educación.
- ORIENTACIONES generales para la *elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de formación profesional*. En *Diario Oficial*, núm. C 081, de 12 de agosto de 1971 (p. 0005-0011)
- RESOLUCIÓN de los ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, *relativa a la cooperación en el sector de la educación*. En *Diario Oficial*, núm. C 098, de 20 de agosto de 1974.

- REGLAMENTO del Consejo, de 10 de febrero de 1975 *por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*. En Diario Oficial núm. L 39, de 13 de febrero de 1975.
- RESOLUTION of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 *comprising an action programme in the field of education*. En Diario Oficial, núm. C 038, de 19 de febrero de 1976 (p. 0001-0005).
- DECISIÓN del Consejo, de 16 de julio de 1985, *relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. En Diario Oficial, núm. L 199, de 31 de julio de 1985 (p. 56-59).
- ACTA ÚNICA EUROPEA firmada en Luxemburgo el 17 de febrero de 1986 y en La Haya el 28 de febrero de 1986. En Diario Oficial, núm. L 169, de 2 de junio de 1987.
- RESOLUCIÓN del Consejo y de los Ministros de educación reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, *relativa a la red EURYDICE de información sobre la educación en la Comunidad Europea*. En Diario Oficial, núm. C 329, de 31 de diciembre de 1990 (p. 0023 – 0024).
- RESOLUCIÓN del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre *la correspondencia de las calificaciones de formación profesional*. En Diario Oficial, núm. C 109, de 24 de abril de 1991.
- TRATADO de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). En Diario Oficial, núm. C 191, de 29 de julio de 1992.
- ACUERDO de la Comunidad Europea de 6 de diciembre de 1994 *que establece la política europea de Formación Profesional para el periodo 1995/1999*. En Diario Oficial núm. L 340 de 29 de diciembre de 1994 (p. 0008 - 0024).
- DECISIÓN del Consejo de la Unión Europea de 26 de abril de 1999. En Diario Oficial, L 146/33, de 11 de junio de 1999.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2000): *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000. (Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los *futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial).

COMUNICADO DE LA COMISIÓN (2002). Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. (COM 2002, 629 final)

PROGRAMA de trabajo *Educación y Formación 2010*. En Diario Oficial núm. C 104 de 30 de abril de 2004 (p. 0001 – 0019).

DECISIÓN nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 *relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias* (Europass). En Diario Oficial núm. L 390 de 31 de diciembre de 2004 (p. 0006 – 0020).

DECLARACIÓN DE LOS MINISTROS europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional. Copenhague: 29 y 30 de noviembre de 2002.

COMUNICADO DE MAASTRICHT (2004): Sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional.

DIRECTRICES integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008). Bruselas, Comisión Europea. COM (2005) 141 final.

RECOMENDACIÓN de 2006 relativa a la *creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (COM 479/2006).

COMUNICADO DE HELSINKI sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague.

DECISIÓN del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (1720/2006/CE).

EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. UN RETO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En los anteriores capítulos hemos evidenciado las relaciones existentes entre los sistemas educativo-formativo y económico-productivo llegando a la conclusión de que la educación y, especialmente, la formación profesional no pueden quedar ajenas a las transformaciones de la estructura social y económica, y deben prestar especial atención a los cambios resultantes de los procesos de globalización y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que suponen una nueva reestructuración del trabajo y que, en consecuencia, requieren repensar la formación y preparación de los trabajadores. Para Rychen y Salganik (2004), este mundo interdependiente, *supercomplejo* y conflictivo presenta grandes desafíos para la educación y, más concretamente, para los sistemas educativos. La educación en este contexto se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor importante tanto para los individuos como para las sociedades.

Por tanto, y en el concreto contexto de la Unión Europea, la mayoría de los sistemas de formación se encuentran en proceso de reformas que, como hemos tratado en el capítulo dos, irán encaminadas a solventar problemas o retos comunes relacionados con los profundos cambios económicos y sociales y con el aumento de la competencia internacional, lo que implica una definición común de los problemas de la formación profesional y un marco común de soluciones. Una de las principales preocupaciones de los países europeos es la necesidad de adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo con el fin de conseguir que la Unión Europea se convierta en la sociedad del conocimiento más competitiva del mundo. Así, las agendas educativas internacionales comienzan a reflexionar, impulsar y motivar reformas educativas en términos de *competencias* y *habilidades* relevantes para el individuo (Cocozza, Liso y Neri, 2004). El denominado *debate de las competencias* se convierte así en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000; Royer, 2003).

Así, el objetivo de este capítulo será profundizar en este nuevo enfoque de las competencias. Para ello, comenzaremos analizando, de modo resumido, cual es el contexto económico, político, laboral, social... en el que este discurso emerge y se desarrolla (contexto que, ampliamente, hemos radiografiado en los anteriores capítulos). Tras esta breve contextualización, se expondrá el debate surgido en torno a este concepto, describiendo los diversos enfoques planteados al respecto. Esto nos ayudará, por un lado, a elaborar una aproximación conceptual del término *competencia* y, por otro, a analizar qué novedades supone el enfoque de las competencias profesionales con respecto a la noción de las cualificaciones profesionales.

La última parte del capítulo se dedica a las implicaciones que tiene este nuevo enfoque para la formación y cómo se ha entendido y desarrollado en diversos países europeos.

3.1. Nuevas exigencias en el mundo del trabajo. La emergencia de un nuevo enfoque formativo

En la actualidad, procesos tales como la globalización, los grandes avances en las tecnologías de la información y la comunicación, transformaciones de los sistemas productivos, aumento del valor del conocimiento... generan una serie de retos, riesgos y tensiones que van afectar, de modo especial a la educación y la formación. Esto es, haciendo hincapié en la tesis que hemos mantenido a lo largo de este estudio, los cambios que se producen en los sistemas productivos y, más concretamente, los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, afectan directamente a la organización y a la propia concepción de los sistemas educativos reconfigurándolos. En definitiva, “la organización de los sistemas de educación y formación deben garantizar que éstos se adapten y respondan adecuadamente a las necesidades de los ciudadanos, el mercado de trabajo y la sociedad en general. El objetivo fundamental de la coordinación, por su parte, consiste en llegar a un equilibrio entre los intereses ocasionalmente divergentes de los diversos interesados: el Estado, los empresarios y los ciudadanos”. Así, los cambios en el mundo del trabajo conllevan procesos de producción más complejos, que exigen a los trabajadores ser más

flexibles y estar dispuestos a adquirir nuevos conocimientos (Descy y Tessaring, 2002:4).

En las últimas décadas, asistimos a un cambio del concepto de trabajo que se aleja de la homogeneidad de los modelos clásicos de productividad taylorianos, o fordianos⁸², que consideraban al trabajador como un mero productor, avanzando hacia la diferenciación y distinción posterior. Frente a la división de tareas entre diseño y ejecución, propia de una época, con el postfordismo se realzan, entre otros elementos, la capacidad de iniciativa individual, a la vez que se acompaña del aumento de la movilidad interna en la empresa y de la movilidad externa entre empresas. Igualmente, los puestos de trabajo caracterizados por la manipulación material se van viendo sustituidos por la manipulación informática en puestos de trabajo más cualificados, polivalentes y con más responsabilidad. Fenómenos que se acompañan, inexorablemente, de una mayor flexibilidad laboral. Esto supone un replanteamiento de las cualificaciones exigidas a los trabajadores y para las que debe ser orientada su formación.

Con perspicacia y capacidad analítica, Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2002), ante el dinamismo de las economías de mercado que albergan una correlación positiva entre crecimiento, empleo y educación, insisten en la necesidad de una mejora sustancial en lo referente a la especialización de tal cualificación, pues habrá empleos, como los asociados a los denominados “trabajadores del conocimiento” (p. 42), donde no basta con una formación profesional de corte tradicional clásico, sino una formación superior acompañada de una formación en los puestos de trabajo. Por su parte, Fernández Enguita (1990:10), ahondando en esta idea, señala que “los factores que determinan los cambios en las cualificaciones pueden agruparse en tres grandes campos: uno de ellos, es la innovación tecnológica, que toma obsoletas cualificaciones viejas y requiere otras nuevas, aunque resulte difícil decir si el resultado es una elevación general de las mismas, un descenso o una mezcla dispar de ambas cosas; otro es el constituido por las formas de organización del trabajo, que no están determinadas de manera simple por los cambios

⁸² Esta forma de organización del trabajo surge con el desarrollo de la gran industria (finales del siglo XIX y principios del XX), e introduce principios de división técnica y social que buscaban simplificar al máximo el trabajo, los incidentes que podían ocurrir y las posibilidades de tomar decisiones sobre eventos no previstos, lo cual redundó en una notoria reducción de la responsabilidad y la autonomía de los/las trabajadores/as respecto de su actividad, siendo casi nulas. Las ventajas, en términos de selección y formación de esas personas, se hacían evidentes: el trabajador así entrenado era considerado como no calificado, o como un trabajador especializado en determinadas operaciones pero sin calificación respecto del dominio de procesos o de secuencias de trabajo más complejas (Véase Catalano, AM. et al., 2004)

tecnológicos sino que se presentan como opciones para una tecnología dada, son también inducidas por cambios en el mercado y actúan, a su vez, incluso, como condicionantes y determinantes de la innovación; finalmente, otro es el formado por los cambios en las condiciones del mercado de trabajo, en parte derivados de los cambios más generales en el mercado de bienes y servicios y en parte de las políticas económica y de empleo (o desempleo), que cierran unas opciones y abren otras tanto a los empleadores como a los trabajadores”. En esta misma línea, Alaluf y Stroombants (1994:46) señalan que la nueva configuración del mercado de trabajo se caracteriza porque “los consumidores son más exigentes; por tanto, los productos deben diversificarse y ser de mejor calidad; en segundo lugar, la competitividad se exagera con la mundialización. Ya no funciona en mercados protegidos, en expansión, sino en mercados estancados, incluso restringidos, y sin embargo cada vez más competitivos. Por último, con la inserción de las nuevas tecnologías en la producción, las herramientas se han transformado hasta tal punto que se han modificado la propia naturaleza del trabajo, que se hace más complejo y diversificado, y el empleo, que es más flexible. De ahí la demanda de nuevas competencias. Competitividad, complejidad y competencia parecen así ir parejas”.

En definitiva, son tres las tendencias globales que muestran la evolución de la actual sociedad (*learning society*) y que supone una ruptura con el concepto hasta ahora empleado de la cualificación del “puesto de trabajo” para dar paso a la introducción de la “flexibilización de los recursos humanos” y de la lógica competitiva: *hacer frente a los acontecimientos*, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; *capacidad de relación y de comunicación*, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, *adoptar una lógica orientada hacia los demás*, lo que implica, desarrollar capacidad de empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras (Perrenoud,2003; Rychen y Salganik, 2004 y 2006; Bolívar y Pereyra, 2006; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

Estas transformaciones que atañen al mercado de trabajo, implican cambios en el ámbito formativo que se han hecho visibles en las últimas décadas. Por un lado, y tal cómo constatamos en el capítulo anterior, se fomenta un *aprendizaje a lo largo de la vida*, debido a una mayor conciencia de la importancia que adquieren los procesos de obtención y renovación de conocimientos y competencias. Esto, a su vez, deriva en

un aumento considerable de adultos realizando formación. Además, se reconoce la importancia de los conocimientos y competencias adquiridas fuera de los sistemas de formación reglados, que hasta hace poco sólo eran reconocidos en algunos países, como Alemania, con su sistema dual. Todo esto adquiere especial importancia ante el actual desajuste entre las cualificaciones ofrecidas y las demandas del mundo laboral y que, también hacen replantearse los modelos tradicionales de formación. Cobra pues relevancia la idea que apuntan Bolívar y Pereyra (2006:24) sobre la creciente vinculación entre “competencias” y “aprendizaje a lo largo de la vida”, dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial.

Ante esta situación, “el enfoque de competencia laboral surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los recursos humanos frente a la evolución de la tecnología y de la producción, elevando así el nivel de desempeño y las condiciones de vida de los trabajadores y la competitividad de las empresas” (Agudelo, 2002:19).

De hecho, el denominado *debate de las competencias* se convierte en un discurso pedagógico ampliamente difundido que implica un nuevo eslogan u ortodoxia del cambio educativo, así como un adecuado dispositivo para la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la sociedad del conocimiento (Bolívar y Pereyra, 2006; Gimeno, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008).

3.2. Origen y conceptualización del enfoque sobre competencias. Un debate inacabado.

Al revisar la literatura encontramos referencias sobre *competencia* que indican que no se trata de un concepto nuevo (Oiry, 2003; Bellier, 2004; Cejas, 2004; Mulder, Weigel y Collings, 2008) así como una múltiple diversidad en su definición (Weinert, 2001), aunque encontramos dos modelos dominantes en el desarrollo de la conceptualización de competencia. Oiry (2003), habla de un primer modelo, situado en Francia a mediados de los noventa, que define el término de competencia de manera individual y cognoscitiva. Este modelo tuvo una gran repercusión en la literatura anglosajona, favorecido por el auge de determinadas disciplinas tales como la psicología diferencial, cognitiva o la ergonomía cognitiva. Desde este modelo, la competencia, además de individual, es heterogénea porque agrupa tanto elementos

formales y relativamente objetivables como dimensiones informales difíciles de situar. A finales de los noventa, este modelo comienza a recibir importantes críticas por su excesivo énfasis en las características individuales, además de la ausencia de una dimensión sociológica, histórica o colectiva. Con posterioridad comienza a gestarse un nuevo modelo, promovido en parte por la sociología francófona, que ponía un mayor énfasis en la definición *sociál* de la competencia. Este segundo modelo acepta la lógica implícita en el primer modelo de competencia, pero integra y llega a considerar alguna de las críticas realizadas a éste, e intenta aclarar de forma más manifiesta cómo funcionan las competencias, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican.

De modo paralelo, Michael Eraut (1994, 1998) distingue en la literatura entre un concepto *situado socialmente* (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y otro *situado individualmente* (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). Eraut apuesta por una definición situada socialmente, dado que la noción de competencia es central en las relaciones entre profesionales y clientes, recomendando emplear el término “capacidad” para describir el concepto situado individualmente (aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo). De este modo, “competencia” se configura como la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según los estándares esperados. Las capacidades se relacionan con operaciones específicas, las competencias tienen un significado más amplio referido a situaciones complejas.

Por otra parte, Mulder, Weigel y Collings (2008), señalan que si bien han sido muchos los intentos por categorizar la investigación sobre competencias, han existido tres grandes tradiciones respecto a su sistematización y caracterización: la *conductista* o *behaviorista*, la *genérica* y la *cognitiva*. En el enfoque *conductista*, las competencias se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*. Las características definitorias del enfoque *conductista* son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Desde esta perspectiva, las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones. El enfoque *genérico* está más dirigido a identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños, identificando a las personas más efectivas y sus características principales y genéricas. Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos

profesionales. La definición de competencia empleada en el enfoque *cognitivo* incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño. En la línea de Eraut, estos autores, sostienen que actualmente se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”. Desde este prisma, el enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se yuxtapone al enfoque *socio-constructivo*, que pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo).

Por otra parte, autores como Perrenoud (2003), Meirieu (2004, 2005), Roegiers (2007), Tardif (2008) señalan que las competencias no se definen en función de situaciones concretas sino de una categoría de situaciones sociales importantes para todo el mundo. Así, la competencia es la posibilidad que posee un individuo de *movilizar* de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos (de conocimientos, de saberes, de esquemas, de automatismos, de capacidades, de “saber-hacer” de diferentes tipos...) con objeto de resolver una familia de *situaciones-problema*. Conocimientos que remiten a situaciones *complejas* que conducen a *gestionar variables* heterogéneas y que permiten resolver problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento

Asimismo, Perrenoud (2003) define competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación; capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Por tanto, crear una competencia supone aprender, identificar y encontrar los conocimientos adecuados. Este autor considera que las competencias están conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales. Algunas competencias se desarrollan en gran medida en la escuela, otras no. En su análisis, Perrenoud (2003) presta especial atención a la evolución del debate sobre las competencias en el ámbito educativo que, si bien,

tradicionalmente nadaba entre dos visiones extremas del currículum, (“¿cabezas bien hechas o bien llenas?”), hoy éste se centra más en la noción de competencia y su conveniencia en la enseñanza, convirtiéndose por tanto, en el núcleo de las reformas de los currículos, sobre todo en secundaria. El desarrollo del enfoque por competencias desde la escuela y el colegio se ve también como una vía de posible salida a la crisis de la escuela, ante la desvalorización de los títulos y la escasez de los empleos. Por tanto, la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimiento adecuada (acción eficaz) y, ciertos conocimientos sólo se desarrollan y estabilizan a través de la práctica.

3.2.1. La armonización del discurso sobre las “competencias”. El proyecto DeSeCo

El Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*)⁸³ de la OCDE bajo el liderazgo de Suiza (1997-2003), representa el proyecto más ambicioso en la fundamentación teórica del enfoque sobre las competencias (Rychen y Salganik, 2004). Define la competencia como “la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente”. Por lo que cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el *conocimiento tácito*⁸⁴), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una noción holística de competencia no es, pues, reducible a su dimensión cognitiva y, en este sentido, los términos de “competencia” y “aptitudes o habilidades” (*skills*), no son utilizados como sinónimos. Mientras el

⁸³ En el año 2001 se publica el primer Informe que da nombre al proyecto, denominado *Defining and selecting key competencies* (edición publicada en español en 2004 bajo el título: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE). Dos años más tarde, en 2003, coincidiendo con la finalización del proyecto se publica un segundo informe titulado: *Key competencies for a successful life and well-functioning society*, que se publica en español en 2006 con el título: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (Málaga, Aljibe), con introducción a la edición española de Antonio Bolívar y Miguel A Pereyra. Ambos informes han sido compilados por Dominique Simone Rychen (directora del proyecto y miembro de la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza y Laura Hers Salganik (directora del Instituto de Servicios Estadísticos de la Educación en Washington). Estos informes tienen una gran repercusión en la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos España, pues se comienza a reformular el currículo escolar en torno al complejo y novedoso concepto de competencias.

⁸⁴ A juicio de Rychen y Salganik (2006), *conocimiento tácito* se concibe como conocimiento personal producto de la experiencia.

segundo designa la capacidad de efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, la “competencia” designa un sistema de acción complejo que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos. Por tanto, una competencia tiene una *estructura interna* en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la de-manda. A la vez, dado que las competencias no operan en un vacío social, son *dependientes contextualmente*. Por tanto, el modelo de competencia que subyace de DeSeCo es holístico y dinámico en la medida en que combina demandas complejas, prerequisites psicosociales y el contexto en un sistema complejo que hace posible el rendimiento competente o la acción efectiva (Rychen y Salganik, 2006).

Tal y cómo se expone en el resumen ejecutivo *La definición y selección de competencias clave*, elaborado por la OCDE (2005:3), a través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Lo que supone un avance, un salto más en cuanto a una reorganización de la ‘educacionalización’ del desarrollo (Tröhler, 2009: 8), que permita la orientación de una política educativa más pragmática dirigida hacia una mejora sustancial del capital humano. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Así el marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. “Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos

necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica” (OCDE, 2005:4).

Tras este análisis, siguiendo a Weinert (2001), y según sosteníamos al inicio de este epígrafe, no hay una sola y única acepción del concepto de competencia ni existe una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora. De hecho, tras revisar la literatura dentro del campo de las ciencias sociales, encontramos múltiples y variadas nociones y concepciones en torno a la competencia. Esta ambigüedad que caracteriza la conceptualización de competencia hace que su uso y versatilidad varíe de un contexto a otro.

Así, Gimeno Sacristán (2008:11) sostiene que “el constructo *competencias* puede estar produciendo un fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia”.

La aportación del proyecto DeSeCo de la OCDE, supone una orientación hacia competencias para la vida (denominadas “claves”) y de ninguna manera al desarrollo de competencias profesionales y estándares (Bolívar y Pereyra, 2006). Este modo de concebir las competencias “clave” para la vida supone, por una parte, “vincular las competencias a la realización de tareas en determinados contextos” (Bolívar, 2010), y sobre todo asociadas a marcos más amplios de desarrollo que permitan abordar compromisos en la resolución de tareas. Por tanto, desde esta perspectiva, las competencias se adquieren mediante procesos que impliquen la resolución de una tarea, enfoque de especial relevancia para el desarrollo de competencias que supongan una participación activa y ciudadana.

3.3. Hacia un nuevo enfoque de las competencias profesionales

El origen del término *competencia* se sitúa en los años setenta y durante la década de los ochenta se extiende la terminología de *competencia profesional*, aunque de un modo confuso que se refiere de forma indiferente a nociones múltiples y diversas como tarea, capacidad, aptitud, etc.

Si bien el origen del concepto de competencia no es nuevo, emerge con fuerza ante los cambios que se están produciendo, especialmente en las últimas décadas, en distintas esferas (económica, laboral, social, familiar...). Como argumentan Brunet y Belzunegui (2003), esta lógica de las competencias se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a las cualificaciones específicas para tareas prescritas.

Concretamente, “el surgimiento de la competencia laboral en varios países industrializados, y en algunos en vías de desarrollo, como base de la regulación del mercado de trabajo interno y externo de la empresa, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, guarda relación directa con las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochenta. Dicha relación se da en los diferentes planos de la transformación productiva: a) la estrategia de generar ventajas competitivas en el mercado globalizado; b) la estrategia de productividad y la dinámica de innovación en tecnología, organización de la producción y organización del trabajo; c) la gestión de recursos humanos, y d) las perspectivas de los actores sociales, de la producción y del Estado” (Mertens, 1996:3).

Por ello, y como sostiene De Asís (2007a:14), “el creciente interés por las competencias profesionales desde diferentes esferas (la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora...) ha convertido esta propuesta en algo más que un concepto: hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un referente para los sistemas de Formación Profesional, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos un modo de interpretar los desempeños laborales y profesionales, un indicador para los sistemas de promoción e incentivo, un criterio de selección del personal, un objetivo de evaluación y acreditación del quehacer profesional, un medio para reordenar las organizaciones..., en fin, un calificador de la cualificación profesional de la población activa”.

Así, es en los años noventa cuando la noción de Competencia Profesional comienza a ganar terreno de forma generalizada. Si bien su conceptualización sigue siendo heterogénea, debido a la multiplicidad de enfoques⁸⁵ y desarrollos que genera su implementación, progresivamente se gesta un consenso razonable en torno a cuatro conceptos fundamentales que la sustentan (CIDEC⁸⁶, 1999:18):

- ♦ Posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difícilmente repertoriables si se utilizan las clasificaciones más tradicionales.
- ♦ Está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que de la misma se hace.
- ♦ Se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta, lo que por otra parte plantea el problema de su transversalidad, su transferibilidad.
- ♦ Integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad-desempeño profesional y la consecución del rendimiento/resultados esperados.

Cejas (2004) en su intento por delimitar el concepto de competencia laboral, hace un análisis de las distintas aproximaciones de diversos autores, llegando a la conclusión de que tal concepto ha sido abordado desde diferentes puntos de vista: el empresarial, el psicológico y el curricular. Tras este repaso conceptual, el autor concluye que “competencia laboral es el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, capacidades, valores, motivos que posee un individuo para la ejecución eficiente de su actividad laboral con un resultado positivo en tiempo y calidad”.

Por tanto, la actual emergencia de la noción de competencia supone una actualización de los requisitos profesionales y sustituye las clásicas nociones de aptitud, capacidad y cualificación. Este nuevo concepto, aunque ambiguo y con sus limitaciones y múltiples y divergentes interpretaciones, reúne requisitos para

⁸⁵ En la literatura aparecen tres enfoques u orientaciones de los procesos con que se determinan las competencias: Conductista, Constructivista y Funcionalista. Para más información ver: Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor.

⁸⁶ CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales.

complementar y/o sustituir a los anteriores, en particular a la idea de cualificación a la que se asocia. Así, Mertens (1997:30) profundiza en el significado de ambos conceptos del siguiente modo:

“Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo. La competencia, por su parte, se refiere únicamente a ciertos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno o más puestos”.

Esta tabla compara, de forma esquemática, las características de la capacidad, la cualificación y la competencia.

Tabla 9. Características de la capacidad, cualificación y competencia profesionales.

	Capacidad profesional (Aptitud)	Cualificación Profesional	Competencia Profesional
	Años 60-80	Años 80-90	Años 90-2000
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Aptitudes		
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud Profesional y autonomía	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter del trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Ajena	Autónoma	Propia

Fuente: Elaboración propia a partir de Bunk (1994:9); Guerrero Serón (1999:339); Rodríguez Moreno (2006:52).

Por tanto, y como señala Castillo y Terrén (1994:88), “la redefinición de las cualificaciones como competencias no debe ser el punto de llegada, sino el de salida. Al fin y al cabo, la contraposición entre trabajo prescrito y real, cualificación oficial y real, entre lo formal y lo informal, en definitiva, no son algo nuevo en el análisis del proceso de trabajo (el ejemplo más claro sería el movimiento de las Relaciones

Humanas). Pero sí lo es la nueva valorización de lo informal que se descubre en las diferentes formas de flexibilización que caracterizan al modelo productivo actual”.

Si revisamos la bibliografía referente al tema, encontramos que el interés generado hoy en torno al enfoque de las competencias profesionales tiene un origen tanto empresarial como normativo (Guerrero Serón, 1999). Esto es, por un lado este enfoque aparece ligado a las políticas de gestión de recursos humanos en las empresas, con el objetivo de adecuar la mano de obra a las cambiantes necesidades del sistema productivo. Desde este prisma, las competencias de los trabajadores se convierten en una pieza clave y cada vez más valiosa para el éxito de unas empresas sobre otras. En este sentido encontramos referencias a este enfoque relacionándolo con otros conceptos tales como competitividad, empleabilidad, rentabilidad, productividad para empresas y trabajadores (Guerrero Serón, 1999; Vargas Zúñiga, 2001 y 2004; Farrugia, 2004).

Se trata, en definitiva, de formar trabajadores *competentes*. Como explica Guerrero Serón (1999: 335) “la relación subyacente es que el trabajador *competente* es el soporte de una empresa *competitiva*, a través de una relación irregular, cada vez más desregularizada, es decir, fuera de las reglas de juego tradicionales en las relaciones laborales. Tal relación se basa en el concepto de *empleabilidad*, o responsabilidad del trabajador de mantener sus *competencias profesionales* al día y ser adaptable, mediante la formación continua y permanente”. Para ello, es importante que las personas, en este caso los trabajadores, se sientan responsables de su propia empleabilidad, así como que dispongan de los medios necesarios para garantizarla. En este sentido, la formación a lo largo de toda la vida puede considerarse como necesidad y derecho para todo ciudadano, por tanto, el Estado y las instituciones educativas responsables deben proporcionar las condiciones y entornos formativos adecuados para tal fin.

Por otro lado, en su origen normativo, encontramos que este enfoque está unido a la regulación de las cualificaciones profesionales de los trabajadores en ejercicio para su posible normalización, especialmente dentro del ámbito de la Unión Europea. Desde esta perspectiva, Peter Grootings (1994) señala que la importancia otorgada a este nuevo enfoque en la Unión Europea es porque presentan más oportunidades de desarrollo de instrumentos europeos para la movilidad y transparencia. Sin embargo, esto no se consigue a partir del concepto de cualificación profesional, pues tiene un significado muy contextualizado (“societal”). En palabras de Grooting (1994:5) el problema radica en que “el significado de la cualificación se halla

imbricado en el contexto específico de los diversos sistemas nacionales de educación y formación profesional. También hemos aprendido que este significado depende de la relación de los sistemas de formación con las estructuras del mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización laboral. De hecho, en función de la evolución de estas relaciones en cada país, podemos observar que las cualificaciones se refieren o bien a títulos educativos, a características de categorías laborales (como las profesiones), a clasificaciones salariales, puestos de trabajo dentro de la empresa o a combinaciones particulares de estos criterios”. En este sentido, se piensa en el enfoque de las competencias como una medida que facilitará la movilidad europea, ya sea en términos de formación o de empleo. El objetivo⁸⁷ debe ser *promover un espacio europeo de formación y enseñanza profesional (FEP) en el que las cualificaciones y competencias adquiridas en un país se reconocieran en toda Europa, favoreciendo así la movilidad de los jóvenes y adultos. Esta área de EFP debería ser cultivadas mediante el uso de marcos comunes, los instrumentos y las herramientas y el apoyo por el uso coherente de datos comparables que permitan la formulación de políticas basada en pruebas.*

En esta línea, el CIDEA (1999:65-66) señala que “los resultados efectivos de las iniciativas comunitarias descritas en materia de normalización y de reconocimiento de las cualificaciones han sido limitados si se vinculan al objetivo de convergencia de los sistemas de formación y de cualificación. No obstante, todos los pasos e iniciativas desarrollados han sentado las bases tanto metodológicas como institucionales para reorientar los esfuerzos y centrar los debates. En este sentido, a la luz de las experiencias acumuladas y el nuevo contexto tecnológico-productivo y de la organización social del trabajo, la Comisión ha dejado de centrar la mirada en la búsqueda de correspondencias, equivalencias y armonizaciones de los sistemas educativo-formativos para orientarla hacia los sistemas de reconocimiento de aprendizajes tanto formales como no formales, en línea con la conceptualización y operativa derivada de los sistemas basados en competencias. El concepto de competencia se sitúa así como un elemento aparentemente capaz de conciliar la dualidad de la idea de cualificación que se venía utilizando en la aproximación de las correspondencias y que hacía referencia tanto a las actividades profesionales como a las titulaciones asociadas”.

⁸⁷ Según el Comunicado de Helsinki sobre mejoramiento de la cooperación europea en materia de educación y formación, 2006.

Este discurso teórico (el debate de las competencias) ha generado sus primeras aplicaciones prácticas que abarcan desde la reestructuración de algunas de las etapas del sistema educativo hasta la elaboración de pruebas de evaluación de los resultados del aprendizaje. Luengo, Luzón y Torres (2008) señalan que “estamos asistiendo, por ejemplo, a la reforma de la educación superior a través de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, lo que conlleva un nuevo marco de análisis basado, entre otras cosas, en la creación de un sistema transparente y transferible junto a un nuevo diseño de titulaciones definidas en términos de competencias y habilidades. Asimismo, en el ámbito de la educación obligatoria, el proyecto PISA (*Program for International Student Assessment*), pretende evaluar los rendimientos escolares de lectura, matemáticas y ciencias a partir de un conjunto de competencias. De manera menos relevante y más sutil, aunque más reciente, tenemos que señalar la organización de la formación profesional a través de competencias claves (*compétences-clés*), iniciativa llevada a cabo por la *Office d’Orientation et de Formation Professionnelle* (OOF) en Ginebra”.

Tras este análisis, cabe preguntarse qué implicaciones y retos plantea este nuevo discurso en relación a la formación de los trabajadores.

3.4. De la cualificación a la competencia. Implicaciones para la formación

Expertos en la materia (Burke, 1991; Fletcher, 1991; Castillo y Terrén, 1994; Parkes, 1994; Agudelo, 2002; Vossio, 2002; De Asís, 2007a; Jaulín, 2007), si bien sitúan los antecedentes de la formación basada en competencias en la década de los setenta, cuando en Estados Unidos, como respuesta a la profunda crisis del sistema educativo, una de las iniciativas fue promover una formación del profesorado basada en la competencia, consideran que la consolidación de este enfoque hay que situarla en Reino Unido, durante la década de los ochenta. Tal como explica De Asís (2007b), concretamente, la crisis económica de los setenta, junto a la recesión económica de finales de esta década, produjo en este país un gran desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles. Este desajuste se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias en el sistema de cualificaciones y de formación profesional.

Esta “no” correspondencia entre las cualificaciones laborales ofrecidas y las demandas cualitativas del mundo laboral limita las posibilidades de las personas para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. Ante esta situación, “el enfoque de competencia laboral surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la formación de los recursos humanos frente a la evolución de la tecnología y de la producción, elevando así el nivel de desempeño y las condiciones de vida de los trabajadores y la competitividad de las empresas” (Agudelo, 2002:19).

Perrenoud (2003), en esta misma línea, señala que la preocupación de la escuela por el tema de las competencias tiene su origen en su interés por seguir los pasos del mundo del trabajo, especialmente por parte de la Formación Profesional y no tanto de los estudios universitarios que, inicialmente, no otorgan un status prestigioso a las competencias.

Este enfoque relacionado con el sentido y valor del trabajo ha hecho que en las instituciones y agencias encargadas de la formación profesional, así como en las empresas, haya nacido la “preocupación por las cualificaciones profesionales y la competencia laboral” (Rodríguez Moreno, 2006:38), ambas claves en la discusión sobre la formación de trabajadores. Ya en la década de 1970, Dieter Mertens afirmó que el sistema educativo debe dotar a los alumnos con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y competencias de una manera rápida y flexible, y se refirió a este tipo de capacidad como una “competencia clave” (Gonon, 2008). Durante las últimas décadas, el concepto de competencia se ha empleado en el desarrollo de la educación y la formación profesional, debido al auge en la popularidad del mismo, dentro y fuera de la Unión Europea.

Este nuevo enfoque de las competencias supone un replanteamiento en la concepción de la formación, vinculándola a las necesidades de desarrollo económico y social y, más concretamente con los requerimientos del mundo productivo, lo que implica importantes cambios y novedades pedagógicas, referidas, sobre todo, a la evaluación de los aprendizajes y la definición y organización de los procesos de aprendizaje. Como señala Homs (2008:157) “la aplicación del concepto de las competencias tanto en el ámbito laboral como en el educativo ha comportado priorizar especialmente los resultados, ya sean de los aprendizajes o los profesionales, por encima de los procesos tanto educativos como laborales. Entre otras cosas, hace que los procesos y espacios formativos no sean fácilmente separables, sino que aparezcan interconectados, produciéndose solapamientos entre lo formal e informal, así como entre el trabajo y la escuela”.

Tal y como aclara el CIDEA (1999:25), “los nuevos procesos formativos basados en competencias no sólo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas. Así mismo, abandonan la construcción de programas centrados en la capacitación para determinados puestos de trabajo, concretos y cerrados, contribuyendo a crear una nueva cultura del trabajo y de la producción que integra la modernización productiva basada en criterios de calidad, productividad, eficiencia y competitividad desde cursos, programas, contenidos curriculares y metodologías que plantean crear un ámbito y clima productivo intrínseco en el que se enmarca al propio proceso formativo. La razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción empresarial. En última instancia solo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa”.

Siguiendo esta teoría, Arnold (1999:66) sostiene que “el aprendizaje de adultos hoy no puede limitarse a las formas tradicionales de transferencia de conocimientos institucionalizados. Es necesario un aprendizaje de por vida, o un aprendizaje complementario a las experiencias. Este concepto no sólo incluye el saber, sino también la experiencia, los conocimientos y la valoración en la realización de los procesos de aprendizaje para adultos, y supera las limitaciones de las instituciones de aprendizaje dando lugar a un aprendizaje profesional autodidáctico que se realiza en el lugar de trabajo. Esta triple liberación de los contenidos, de los lugares y de los sujetos de aprendizaje desemboca en una nueva comprensión de la formación profesional”.

De hecho, la transformación de los sistemas de formación inicial para adaptarse a la demanda creciente de formación permanente es, juntamente con la perspectiva de las competencias, el factor que más está impulsando la innovación y la evolución de los sistemas formativos. Y como en el caso de las competencias, la incorporación del mensaje viene de la mano de la Unión Europea (Homs, 2008).

El camino a seguir por parte de las instituciones encargadas de la formación, consiste en la redefinición de sus marcos de actuación, transformando sus objetivos,

funciones, relación con el mundo productivo y la atención a las demandas de los mercados de trabajo. En este sentido, Mertens (1996: 42-43) señala diferentes marcos de actuación, de acuerdo a los siguientes elementos: sectorialización, verticalidad e integralidad, que describe del siguiente modo.

Sectorialización

Uno de los elementos que va ganando terreno es la redefinición de centros formativos destinados a sectores económicos específicos. Mientras que en muchos países, y durante décadas, un establecimiento educativo- formativo cobijaba un importante número de especialidades (mecánica, electricidad, química, construcción, etc.), la tendencia en la actualidad apunta a dar respuesta a las necesidades de formación de un sector determinado. Entre las ventajas que cabe asociar a esta orientación está el hecho de que se facilita las posibilidades reales de participación del sector productivo, y la oferta está más acotada, resultando más precisa. En segundo lugar, esto también ha llevado a que se conciba el equipamiento no sólo con fines educativos o formativos, sino también productivos. Esto supone que ante el uso intensivo de equipos, la amortización de sus costos se hace más llevadera. En tercer término, la sectorialización favorece la verticalidad y se proyecta en la integralidad de las acciones; aspectos éstos que constituyen los elementos que se resaltan a continuación.

Verticalidad

Tradicionalmente la formación de recursos humanos se viene adjudicando a distintas entidades que captan diferente tipo de alumnado (estudiantes, desempleados, trabajadores poco cualificados o cualificados), cubriendo diversos niveles de la pirámide poblacional y ocupacional. En la medida que la infraestructura y el equipamiento permiten la concentración de esfuerzos, y la cercanía y atención permanente a las transformaciones científico-tecnológicas de los procesos de trabajo y productivos, ha llevado a plantear que los centros comiencen a aceptar el desafío de formar a individuos en un itinerario más amplio. Esto tiene una aportación clara para el conjunto del sistema educativo-formativo, la continuidad de la oferta de los servicios que presta. De ahí que la forma en que se ve a estas unidades educativas, es bien diferente a lo que acontecía hace años: son unidades que han roto dicotomías y dualidades; han permitido que la definición de los programas y sus alcances vengán

formulados por criterios de calidad. Abrir los centros a los diversos niveles de la pirámide ocupacional, se corresponde con el objetivo de ofertar una educación-formación permanente: los centros se ponen al servicio de todas aquellas personas que necesitan una respuesta formativa de algún tipo.

Integralidad

Otra perspectiva que se abre es la de ofrecer servicios de diverso tipo para las necesidades del sector. Esto es, no se circunscriben a la formación y desarrollo exclusivo de los recursos humanos, y se va gestando una posible una integración formación/educación/trabajo/tecnología que es superadora de las prácticas fragmentadas formación teórica y formación práctica. La Integralidad de las acciones significa abordar al mundo productivo con un bagaje de conocimientos, experiencias y dotaciones adecuadas de equipamiento y tecnología, tanto para formar trabajadores, como perfeccionar técnicos o actualizar profesionales; y significa también, la posibilidad de satisfacer demandas de tipo diverso: informativas, de asistencia técnica y asesoramiento, de producción (prototipos), etc. La integralidad se extiende tanto a la multiplicidad de respuestas formativas y de otro tipo que estarían en condiciones de brindar los centros especializados, así como a la elaboración de las mismas a través de la acción conjunta de alumnos, profesores, consultores y personal de las propias empresas.

El enfoque de competencia laboral permite la definición de programas de formación flexibles y modulares, vinculados con lo que realmente se da en el mundo del trabajo. Además, no solo facilita la formación de los individuos, sino que también la estimula a lo largo de toda su vida, alternando la capacitación con el trabajo, permitiendo la acumulación de su capital intelectual, el desarrollo de estándares comparables, y la generación de información oportuna y confiable para el mercado de trabajo sobre lo que los individuos saben hacer (Ibarra, 2000). La formación modular permite acumular el aprendizaje de habilidades concretas en tareas específicas, adquiridas en distintos tiempos y a través de cursos de menor duración que los anteriores programas de formación profesional. Es importante, en este sentido, la alternancia entre períodos de trabajo y períodos de aprendizaje escolar.

En definitiva, el enfoque de competencias obliga a superar los métodos de formación tradicionales, orientándolos hacia una pedagogía diferente, tal como se expresa en el cuadro siguiente:

Tabla 10. Comparación entre la formación tradicional y la formación para la empleabilidad

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> ■ Larga duración. ■ Currículos desactualizados. ■ Estructura rígida. ■ Se basa en el saber del docente. ■ El alumno es pasivo, memoriza y repite. ■ Recepciona información. ■ Formación para un puesto. ■ Formación de habilidades y destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formación flexible y personalizada, de acuerdo a los requerimientos del alumno. ■ Contenidos y estrategias en entorno flexible. ■ Rescata el saber del trabajador. ■ El alumno es activo: analiza, investiga, aporta su saber. ■ Formación para la empleabilidad. ■ Formación integral.
<p>Pedagogía directiva</p>	<p>Proceso enseñanza-aprendizaje</p>

Fuente: Vargas Zúñiga et al (2001:72).

Ahora, la formación debe dirigirse a generar competencias en los trabajadores, es decir, conseguir que el individuo adquiera una amplia categoría de capacidades que impliquen no sólo conocimiento y habilidades, sino también una comprensión de lo que se está haciendo. Ya no basta con cualificar a los trabajadores, sino formar trabajadores competentes.

Por tanto, y tras lo expuesto a lo largo de este capítulo, extraemos que no es posible aplicar la formación basada en competencias sin la estrecha relación con el contexto productivo. El “aprender haciendo” y “en condiciones reales de trabajo” se fundamenta en principios tales como los siguientes (Vargas Zúñiga et al, 2001: 73):

1. educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc.;
2. los conocimientos científicos tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en capacidades operativas (comportamientos);
3. la mejor forma de aprehender los conocimientos científicos y tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica;
4. la competencia laboral no es sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aislados, sino que es un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas.

La definición de las competencias, y más aún de los niveles de competencias para ocupaciones dadas, se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores. Las competencias demandadas no son abstractas sino que provienen de una reflexión sobre la realidad del mundo del trabajo. Asimismo, la formación para el trabajo es un “mix” original en cada trabajador entre educación formal general siempre y, en algunos casos, específica (técnica) adquiridas en el sistema educativo, experiencia laboral, y formación específica, la mayoría de las veces no formal, adquiridas a lo largo de la vida. La adquisición de competencias es un largo proceso: no se evidencia en la acumulación de credenciales sino en la demostración de una capacidad de desempeño en situaciones problemáticas específicas (Gallart y Jacinto, 1997).

Tradicionalmente se ha puesto mayor énfasis en el conocimiento teórico y el razonamiento, y el cambio organizacional y tecnológico ha llevado a la experimentación con nuevas formas de enseñanza y a la revisión constante en los organismos educativos y en las empresas de las competencias demandadas, a fin de redefinir dichas calificaciones. Los objetivos centrales son hoy la flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes al contexto laboral. La tendencia, entonces, es evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo, y en cambio, a medir las competencias a través de organismos independientes de la institución de enseñanza, en instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo. Se acreditan así no sólo los estudios realizados sino la experiencia laboral. Se definen claramente niveles de competencia de mayor a menor, y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos. La acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo (Gallart y Jacinto 1997:89):

- a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica;
- b) transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o

sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

Por tanto, a diferencia de las cualificaciones, que eran medidas por el diploma y, básicamente, a través del sistema educativo formal, las competencias exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, educación no formal, ante la necesidad de nuevos saberes a lo largo de toda la vida.

3.5. Desarrollo del enfoque por competencias: una visión comparada

Como ya hemos señalado, si bien, aparentemente, el concepto de competencia otorga más posibilidades que el de cualificaciones para facilitar la movilidad laboral y educacional entre países de la Unión Europea, el uso del concepto de la competencia varía de unos países a otros.

Grootings (1994), en base a la existencia de diversas definiciones de competencia, recoge los resultados del análisis realizado por el CEDEFOP, en 1993, sobre porqué motivo, de qué manera y desde qué situaciones de los diferentes países se ha introducido el concepto de la competencia en los debates políticos sobre formación y enseñanza profesional. Uno de los resultados de estas reuniones fue que algunos países debaten abundantemente las competencias, mientras que en otros este concepto no tiene importancia política alguna. Una segunda conclusión fue que el debate sobre las competencias se produce en los países que intentan resolver problemas muy específicos de sus sistemas educativos; y una tercera observación fue que estos debates sobre competencias, aun siendo muy específicos en cada país, toman elementos “prestados” de los debates sobre las competencias que tienen lugar en otros países.

Son numerosas las investigaciones que centran su interés en el desarrollo del enfoque de las competencias en diversos países⁸⁸. Tras revisar estos estudios, a

⁸⁸ Bunk (1994); Grootings (1994); Parker (1994); Wolf (1994); Mertens (1996); Otter (1996); Cariola y Quiroz (1997); Dufour (1997); Taylor (1997a y 1997b); Descy y Tessaring (2002); Fischer y Bauer (2007); Deissinger (2008); Mulder (2007); Mulder, Weigel y Collings (2008).

continuación, exponemos un resumen de las implicaciones del mismo en distintos países europeos, donde el discurso sobre competencias ha tenido cierto eco.

Reino Unido

En el Reino Unido, durante el decenio de 1980 se intentó remodelar a fondo, según pautas basadas en la competencia, el sistema de educación y formación profesional. Como consecuencia de ella se creó el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales, al que le fue encomendado el establecimiento de un sistema de cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) con titulaciones reconocidas.

El desarrollo de la formación profesional en este país se basa en objetivos de mejora de la productividad, por lo que el debate sobre las competencias en este país está ligado a la evaluación y se halla orientado en gran medida hacia el rendimiento. La evaluación basada en las competencias condujo a crear las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) basadas en normas de competencia profesional.

Las ideas que sustentan este sistema de evaluación y de educación basadas en las competencias, tal como se practican y difunden en el Reino Unido, son básicamente de origen norteamericano, y se caracteriza por:

1. La importancia concedida a los resultados, específicamente a los resultados múltiples, considerados diferenciadamente y por separado.
2. El convencimiento de que tales resultados pueden y deben especificarse hasta que resulten claros y "transparentes", de modo que los evaluadores, los evaluados y los "terceros" sean capaces de entender lo que se está evaluando y los objetivos que deberían alcanzarse.
3. La desvinculación de la evaluación de instituciones o programas de enseñanza concretos.

Desde que se instrumentaron las calificaciones basadas en competencias, las áreas del sistema están siendo evaluadas también en el sitio de trabajo. Ello garantiza que la calidad esté entrelazada con cada una de las actividades (Taylor, 1997b). Por otra parte Parkes (1994: 26), concreta cuál es el proceso de certificación:

- los órganos principales representantes de los sectores profesionales redactan y presentan las competencias necesarias, junto con un proceso de evaluación que suele diseñarse con la ayuda de los órganos de certificación;
- los órganos de certificación presentan al NCVQ sus cualificaciones, incluido un proceso de evaluación, para su reconocimiento;
- el NCVQ reconoce las cualificaciones presentadas, por un período de cinco años, si cumplen sus criterios; la concesión del certificado debe basarse en los “niveles exigidos para actuar en el empleo”;
- una vez obtenido el reconocimiento, la cualificación pasa a ser una “Cualificación Profesional Nacional” (NVQ). Los órganos correspondientes pagan una cuota por cada certificado que conceden;
- los certificados pueden concederse por una cualificación completa o por unidades sueltas, cada una de las cuales comprende diversos elementos de competencia;
- no es necesario seguir un plan de estudios o un curso determinado para obtener una NVQ. En teoría, la evaluación puede realizarse en un centro de evaluación reconocido, que podría ser el lugar de trabajo.

Se ha manifestado una gran preocupación por la posibilidad de que, al poner a prueba la capacidad para actuar, las NVQ pasen por alto la capacidad para comprender las facultades cognitivas fundamentales que sustentan la acción. Algunos críticos han indicado que los sistemas basados en las competencias no prestan suficiente atención a la evaluación de los conocimientos y de la comprensión (Otter,1996).

Además, Mulder (2007:13) recoge otras críticas a este modelo, tales como que la utilización del concepto de competencia se reduce la evaluación y a la capacidad de demostrar con éxito las aptitudes y capacidades, así como que se formula en términos demasiado generales. Asimismo, “también se le achaca una desconexión entre la competencia y el rendimiento, por lo que varias competencias pueden influir en un determinado rendimiento y determinadas competencias pueden influir en varios ámbitos de rendimiento”.

Alemania

El debate sobre la competencia profesional en Alemania tiene ya más de veinticinco años y se llevó a cabo en el contexto de una desespecialización de la formación profesional alemana.

A principios de la década de los 70, el Consejo de Educación alemán estableció la “competencia” del alumnado como objetivo global del proceso de aprendizaje, aunque sin indicar qué entendía por tal competencia. Se entiende que éste exige el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados en los que, además de competencias de especialista, se transmitan competencias humanas y sociopolíticas. Actualmente se distinguen los cinco ámbitos de competencia siguientes: acción, materia, personal, social y métodos y aprendizaje.

En este país se ha optado por una política de diversificación interna para promover el dinamismo y la flexibilidad entre sus programas formativos. Un segundo eje de la reforma aspira, por un lado, a un mayor grado de personalización de las titulaciones profesionales y, por otro, a facilitar la transición entre la formación profesional inicial y la continua.

Mulder (2007:14) recoge las principales críticas que “apuntan al carácter superficial de los ámbitos de competencia”. Por un lado, existe el temor de que se pierda el orden lógico de los ámbitos de conocimiento. Otro problema que se destaca es que el desarrollo de las competencias es un proceso largo y algunas competencias sólo se aplican después de la obtención del título, lo que dificulta su evaluación durante el programa de formación.

Francia

En este país, el debate sobre las competencias se inició como una crítica de la pedagogía tradicional basada en los conocimientos teóricos escolares, crítica que fue cobrando auge al irse incrementando las actividades de formación continua y perfeccionamiento profesional de adultos en el seno de las empresas. En este país el enfoque de la competencia entra claramente en conflicto con las estructuras e instituciones existentes (Grootings, 1994). Se fomenta, además, la flexibilidad a través de la validación de aprendizajes y experiencias profesionales, que dan derecho a acumular créditos. Se otorga pues gran importancia al reconocimiento de las competencias adquiridas de manera informal, con el fin de fomentar el aprendizaje a lo

largo de la vida y hacer frente a la escasez de personas cualificadas (Descy y Tessaring, 2002; Sido, 2005)

La utilización de la competencia en el ámbito de la gestión ha influido en la evolución de la educación y la formación profesional. Asimismo, se han ampliado las posibilidades de transferencia entre la educación general y la formación profesional (Tanguy, 2000).

Mulder (2007:14) al hablar de los ataques a este enfoque, sostiene que los comentarios más críticos se refieren a la forma de realizar las evaluaciones: “a pesar de lo que pretende la *gestión por competencias (billan de competentes)*, suelen centrarse más en los títulos de enseñanza y formación profesional que en las competencias adquiridas de modo informal”.

Países Bajos

El debate se ha desarrollado en un contexto de:

- a) una mayor integración de las tendencias e instituciones educativas,
- b) la descentralización de responsabilidades educativas (y de su financiación),
- c) una dualización de todos los tipos de formación profesional, incluyendo las formaciones tradicionales escolares, y
- d) una mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema.

Se entiende que las competencias son similares a las cualificaciones, que a su vez se refieren básicamente a títulos y certificados (Grootings, 1994). Siendo la tradición en este país la utilización de los objetivos en la educación y la formación, la opinión es que éstos deberían ser más generales y tener un mayor potencial de transferencia y contribuir a la flexibilidad y movilidad.

En la actualidad se pretende introducir una estructura de cualificaciones basada en competencias con el fin de preparar a las nuevas generaciones de alumnos para alcanzar un mejor rendimiento en sus puestos de trabajo. También se ha establecido un sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas de manera informal (Mulder, 2007).

En cuanto a las críticas, Mulder, tras su análisis, concluye que “aunque no es lo que se pretendía, en la estructura de cualificaciones basada en competencias, los conocimientos, las aptitudes y las actitudes se hallan fragmentados. Se hace tanto hincapié en las competencias que se tiende a prestar escasa atención a los conocimientos en el marco de los programas. Las materias generales resultan difíciles de integrar, según los profesores que imparten estas materias. Se plantean problemas debido a la tendencia a un menor dominio de las competencias básicas, una menor fiabilidad y un descenso de los costes de las evaluaciones, la dificultad para utilizar el concepto en los niveles inferiores de la EFP, la insuficiencia de la información y la instrucción que ofrecen los profesores, la reorganización de las escuelas y las diferentes trayectorias de aprendizaje que dificultan la elaboración de los programas educativos” (Mulder, 2007:15).

Italia

Basándonos en el informe de Eurydice sobre *Competencias Clave* (2002), el término competencia se abrió paso en el contexto italiano mediante la definición de los nuevos procesos de evaluación para el final de la enseñanza obligatoria según la ley 9/99. Esta ley y la regulación posterior para su aplicación prolongan la educación obligatoria hasta los 10 años, estipulando que los alumnos exentos de la obligación de asistir a clase deben ser evaluados en sus conocimientos, destrezas y competencias. Asimismo, la Ley del 20/2/2000, acordó que es responsabilidad del sistema educativo permitir que los ciudadanos adquieran los conocimientos, capacidades y competencias generales y específicas (*conoscenze, capacità e competenze generali e di settori*). Pero el informe que, realmente, inició el debate sobre el tema fue redactado, en 1997, por una comisión expertos académicos a los que el Gobierno les confió la tarea de “identificar los conocimientos fundamentales que se han de utilizar como base de la enseñanza a los jóvenes en las próximas décadas”.

Si bien no figura una definición explícita del término “competencia” en la política educativa de la última década, aparece en otros documentos centrados en este debate, como por ejemplo en el texto elaborado en el curso 2000/01 para la reorganización de las principales etapas educativas y la revisión del currículum. En este texto, se define la competencia como “*el dominio de los conocimientos y las destrezas dentro de un contexto*. Dicho de otra forma, *una competencia es el arte de saber qué hacer (destreza) en un contexto dado sobre la base de conocimientos con el*

fin de alcanzar un objetivo determinado y producir conocimiento nuevo" (Eurydice, 2002:108)

En la actualidad, aunque de forma experimental, se define "un sistema de acreditación sobre base regional y según un estándar común nacional de "certificados" teniendo en consideración el papel de los agentes sociales como de sus organismos bilaterales. Dichos certificados tendrán que ser capaces de reconocer, evaluar y acreditar, en situaciones específicas y tras solicitud de la persona en busca de empleo, las efectivas competencias del trabajador, independientemente de la forma en que la haya adquirido, para reforzar la transparencia y la mejor información en el mercado del trabajo, aumentar la capacidad de oferta en el mercado laboral, mejorar el encuentro entre oferta y demanda, así como estimular la búsqueda de actividades formativas más útiles. El instrumento idóneo para registrar las competencias adquiridas será la Libreta Formativa introducida por el artículo 2 del decreto ley n. 276/2003, que podrá confluir en el fascículo electrónico dedicado a todas las actividades educativas y laborales y a las prestaciones sociales de cada persona" (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010:133). No obstante, las aportaciones sobre el capital humano (Pandolfi, 1997), las cualificaciones y sistema de formación profesional en Italia (Bertocchi y Spagat, 1997) en relación con el progreso tecnológico y desarrollo tecnológico son loables desde la última década⁸⁹.

En países como **España**⁹⁰ y **Portugal** se está debatiendo el concepto de competencias a la par que se modifica y desarrolla el sistema oficial de formación profesional. Podemos encontrar en estos países una combinación de medidas adaptadas del Reino Unido, como el desarrollo de normas para la formación inicial, y de Francia, como el fomento de la formación de adultos en la empresa (Grootings, 1994).

Grootings (1994:6), en su estudio, concluye que "a partir de estos debates nacionales pueden distinguirse actualmente dos tipos diferentes de temas en discusión: uno es el empleo del enfoque de las competencias para la organización e impartición de la formación profesional, y el segundo es la adaptación de los sistemas

⁸⁹ Para leer más sobre la evolución del sistema educativo italiano, véase: Palomba, D. (2009). "Education and State Formation in Italy". En Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.). *International Handbook of Comparative Education*. London and New York, Springer; 195-216.

⁹⁰ En el siguiente capítulo profundizaremos sobre las implicaciones del discurso de las competencias en el sistema de Formación Profesional en España.

existentes de formación profesional al surgimiento de las nuevas competencias que resultan de los nuevos tipos de organización laboral y las nuevas estrategias de contratación de las empresas”.

De todo este análisis se extrae, por un lado, que si bien los países están implementando este nuevo enfoque, utilizan métodos diversos. En segundo término, existen desacuerdos sobre los beneficios de los distintos métodos utilizados y, en tercer lugar y siguiendo a Mulder, Weigel y Collings (2008), “aunque todos los países demanden la competencia y que esté más o menos integrada en los sistemas de educación, las medidas que toman los gobiernos, la economía o las instituciones reciben fuertes críticas. Estas críticas pueden tener efecto beneficioso para otros países que pueden aprender de sus experiencias”. En este sentido Mulder, Weigel y Collings (2008) abogan por un *enfoque holístico* sobre las competencias, que permite un conjunto limitado de competencias centrales y también de componentes de conocimiento, ya que la formación profesional institucionalizada y las prácticas formativas varían considerablemente, y sólo un enfoque holístico puede dar cabida a estas diferencias.

A modo de síntesis

Actualmente el debate de las competencias, se ha convertido en el centro de atención (y también de críticas) dentro del ámbito laboral y formativo. Si bien no se trata de un concepto nuevo, sí que lo es su uso institucionalizado y, se ha convertido en protagonista en los programas de formación.

Si el discurso de las competencias ha penetrado con tanta fuerza en el terreno de la formación en la última década es, por un lado, para responder al fracaso de los sistemas tradicionales de formación (basada en el conocimiento) que no responden a las demandas del mercado laboral, dándose un desajuste entre formación y empleo. En este sentido, como sostiene de Asís (2007b), la formación basada en la competencia se configura como un instrumento al servicio del empleo, para aproximar los objetivos formativos a las exigencias del empleo (expresadas en términos de *competencias profesionales*). Por otro lado, el auge de la formación por competencias se debe también al interés de “aunar criterios en torno a las políticas de empleo y de sustituir las distintas Clasificaciones Nacionales de Ocupaciones por un conjunto de competencias realmente necesarias a la hora de ocupar unos determinados puestos

de trabajo, susceptible de aplicarse en el ámbito de la empresa y generalizarse en el de la Unión Europea” (Guerrero, 1999:337).

Como Pia Cort (2008) bien resume, la función de la formación profesional será entonces, desde este enfoque, que los trabajadores posean los conocimientos adecuados, es decir, aquellos que demanda el mercado laboral nacional y que estas calificaciones sean transferibles y sin vínculos con un mercado de trabajo europeo para que la movilidad sea posible. Debe existir la posibilidad de aceptar las habilidades cambiantes hacia las necesidades del mercado laboral europeo con una perspectiva de aprendizaje permanente. Asimismo, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal es un elemento clave en esta construcción de la Formación Profesional. Se trata de una percepción económica, tecnocrática e instrumental del aprendizaje a la que se está expuesta. Central es la "empleabilidad", es decir, que el sujeto posea las habilidades que le hace un bien valioso en el mercado de trabajo. Haciendo hincapié en esta capacidad del individuo para dominar las nuevas necesidades de trabajo, los conceptos de empleabilidad y competencia han ganado importancia en los discursos de política internacional. De hecho, se han convertido en un nuevo imperativo no sólo para los individuos sino también para la formación profesional. Krauss y Heikkinen (2008) resaltan la importancia de las distintas (sobre todo nacionales) "culturas de formación profesional", y las tradiciones disciplinarias para la comprensión de empleabilidad y competencia, así como el poder de un discurso internacional en la difusión de estos conceptos a través de las fronteras nacionales. Según los autores, el desarrollo conceptual y la investigación crítica son cruciales para que la formación profesional desarrolle su propia y clara comprensión de los conceptos que están (a pesar de las distintas nociones, las tradiciones nacionales y los enfoques científicos) determinados por los discursos políticos y económicos y los intereses pragmáticos. Resumiendo, el individuo debe ser *empleable* y *competente*.

En definitiva, la formación profesional se tiene que orientar hacia el desarrollo de competencias profesionales de por vida. Este desarrollo de competencias profesionales está caracterizado también por un entendimiento ampliado del contenido del aprendizaje, así como de los valores y de las orientaciones y por la inclusión de nuevos lugares de aprendizaje. Asimismo, la formación profesional debe proceder a la preparación para la autoadaptación al cambio. Por tanto, las competencias exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, y se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal,

aprendizaje en el trabajo y, educación no formal, ante la necesidad de nuevos saberes a lo largo de toda la vida.

Bibliografía reseñada

- Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo, Cinterfor.
- Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). "¿Moviliza la competencia al obrero?". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 46-55.
- Arbizu, F. (2002). "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152: 157-170.
- Arnold, R. (1999). "Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas". En Labarca, G. (Coord.). *Formación y empresa*. Montevideo, Cinterfor, 59-98.
- Bellier, S. (2004). "La competence, est-elle un concept nouveau?". En Carré, P. y Caspar, P (dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Du-nod, 235-256.
- Bertocchi, G. e Spagat, M. (1997). "Il ruolo dei licei e delle scuole tecnico-professionali tra progresso tecnologico, conflitto sociale e sviluppo economico". En Rossi, N. (ed.) *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per l' sviluppo: alcune concrete porposte di intervento*. Bologna, Il Mulino, 421-460.
- Bolívar, A. y Pereyra, Miguel A. (2006): "El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave". En D. S. Rychen y L. H. Salganik (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Aljibe, 1-33.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid, Síntesis
- Bosman, C., Gerard, FM. y Roegiers, X. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas, De Boeck Université.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Icaria.
- Bunk, GP. (1994). "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 8-14.

- Burke, J. (1991). "Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies". En Raggat, P. y Unwin, L. (eds.). *Change and Intervention - Vocational Education and Training*. Londres, The Falmer Press.
- Campins, M. (2007). *Sociedad y Estado en tiempos de globalización*. Argentina, Biblos.
- Cariola, M. y Quiroz, V. (1997). "Competencias generales, competencias laborales y currículum". En Novick, M. y Gallart, M.A (Coords.). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo, Cinterfor.
- Castillo, CA. y Terrén, E. (1994). "De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica". En *Cuadernos de relaciones laborales*, 4: 75-91.
- Catalano, A.M. et al. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Cinterfor.
- Cejas, E. y Pérez González, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. ISPETP
- Cejas, E. (2004). *Un análisis de la definición de competencia laboral*. ISPETP.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián, Michelena Artes Gráficas.
- Cocoza, A., Liso, F y Neri, F. (Eds.) (2004). *Il "nuovo" nel mercato del lavoro. Analisi comparativa tra Italia, Francia, Germania e Spagna*. Roma, Luiss University Press.
- Cort, P. (2008). "VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market?". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Coords.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 101-124.
- De Asís Blas, F. (2007a). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Asís Blas, F. (2007b). "La formación profesional basada en la competencia". En *Avances en supervisión educativa*, 7. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?Itemid=49&id=223&option=com_content&task=view (Acceso el 10/12/2010).
- Deissinger, T. (2008). "Cultural patterns underlying Apprenticeship: Germany and the UK". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Coords.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 33-55.
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa*.

- Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, CEDEFOP.
- Dufour, R. (1997). "Formación basada en competencia laboral: alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia". En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 53-58.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres, Falmer Press.
- Eraut, M. (1998). "Concepts of competence". En *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2): 127-139.
- Farrugia, JP. (2004). "El manejo de la competencia como una inversión: una perspectiva de los negocios". En Rychen, DS. y Salganik, LH. (Eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 389-394.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Formación y educación en el umbral de los noventa*. Madrid, CIDE.
- Fischer, M. y Bauer, W. (2007). "Enfoques contrapuestos de la elaboración de programas de estudio basada en el trabajo en Alemania". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 40: 154-173.
- Fletcher, S. (1991). *NVQs, Standards and Competence*. Londres, Kogan Page.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1997). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". En Gallart, M. y Bertoncello, R. (Eds.). *Cuestiones actuales de la formación*: 83-92. Montevideo, Cinterfor.
- Gonon, P. (2008). "Apprenticeship, vocationalism and opposing VET-reform trends in Europe". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Coords.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 57-76.
- Grootings, P. (1994). "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 5-7.
- Guerrero Serón, A. (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". En *Revista Complutense de Educación*, 10 (1): 335-360.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Fundación La Caixa.
- Ibarra, A. (2000). "Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral". En *Boletín Cinterfor*, 149.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional*. Madrid, Síntesis.

- Kraus, K. y Heikkinen, A. (2009). "Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts. Introducción". En Heikkinen, A. y Kraus, K. (2009). *Reworking vocational education*. Bern, Peter Lang, 7:7-18.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (Coords.) (2008). "Monográfico: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada". En *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 12 (3): 1-10.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. (2005). "Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...". Disponible en: <http://www.meirieu.com/articles/> (Acceso el 16/11/10)
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor.
- Mulder, M. (2007). "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (40): 5-24.
- Mulder, M. Weigel, T. y Collings, K. (2008). "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Documento elaborado por la OCDE y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité?* Paris, L'Harmattan.
- Otter, S. (1996). "La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido. Algunas características". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 7: 33-37.
- Palomba, D. (2009). "Education and State Formation in Italy". En Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.). *International Handbook of Comparative Education*. London and New York, Springer; 195-216.
- Pandolfi, V. (1997). "Dall'istruzione al capitale umano". En Rossi, N. (ed.) *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per l'sviluppo: alcune concrete porposte di intervento*. Bologna, Il Mulino, 161-190.
- Parkes, D. (1994). "Competencia" y contexto: Visión global de la escena británica". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 24-30.

- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia, Comunicaciones Noreste.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales Transversales*. Barcelona, Alertes.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Royer, D. (2003). *Pratiques de contextualisation et développement des compétences le cas de l'Union européenne*. Québec, Comisión des Programmes.
- Rychen DS. y Salganik LH. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Málaga, Ediciones Aljibe, colección Aulæ, 73-90.
- Sido, X. (2005). "Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel" Unité Mixte de Recherche - Sciences Techniques Éducation Formation. France. École Normale Supérieure de Cachan. Disponible en: [http:// www.stef.ens-cachan.fr](http://www.stef.ens-cachan.fr) (Acceso el 17/01/2011)
- Tanguy, L. (2000). "Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France: un siècle en perspective". En *Revue Française de Pédagogie*, 131: 97-127.
- Tardif, J. (2008). "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación". En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* (12), 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> (Acceso el 17/01/2011)
- Taylor, M. (1997a). "Educación y capacitación basada en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido". En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 47-52.
- Taylor, M. (1997b). "El modelo británico de certificación de competencia laboral". En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 229-234.

- Tejada, J. y Navio, A. (2005). "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En *Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital*, 37 (2).
- Tröhler, D. (2009). "Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa". En *Profesorado*. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2):1-14.
- Vargas Zúñiga, F. et al (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo, Cinterfor.
- Vargas Zúñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo, Cinterfor.
- Vossio, R. (2002). "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152: 51-74.
- Weinert, F.E. (2001). "Concepto de competencia: una aclaración conceptual". En Rychen, DS. y Salganik, LH. (Eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 94-127.
- Wolf, A. (1994). "La medición de la "competencia": la experiencia del Reino Unido". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 31-37.

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOL

Como hemos venido desarrollando, la libre circulación de trabajadores por la Comunidad Europea plantea la exigencia de facilitar la transparencia de cualificaciones en el ámbito comunitario. Esta tarea ha venido siendo tratada por la Comunidad Europea, a través del Programa de Correspondencia de Cualificaciones encargado al CEDEFOP⁹¹, con carácter meramente informativo y clarificador para los empleadores y los trabajadores.

En el contexto español, el Primer Programa Nacional de Formación Profesional es el que establece una adecuada transparencia de cualificaciones⁹² en el ámbito europeo. Este programa, acordado en 1993⁹³ y en vigor hasta 1996, supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas de formación profesional existentes en el momento, la ocupacional y la reglada. En este programa se señala que la formación profesional debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional.

Pero la ley de referencia que introduce en España el concepto de competencias, y que supondrá un punto de inflexión para la FP, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional⁹⁴, se aprueba en 2002. Así, en este

⁹¹ CEDEFOP son las iniciales del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, creado mediante el Reglamento (CEE) N° 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 y tiene como misión prestar asistencia a la Comisión para contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua.

⁹² Uno de los objetivos que se plantea es la creación del Sistema Nacional de las Cualificaciones (SNCP), aunque éste se materializó con el Nuevo Programa de Formación Profesional (vigente desde 1998 hasta 2002). Uno de los principios que rigió este SNCP es *la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores* (LOCFP, 2002, artículo 2.3.d)

⁹³ El Primer Programa Nacional de Formación Profesional se probó a través del Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo.

⁹⁴ Vigente en el período 1998-2002.

capítulo abordamos cómo, a través de esta norma, se introduce en España el concepto de las competencias profesionales, generando todo un discurso en torno a su conceptualización, e implantación y, modificando profundamente nuestro sistema de formación profesional que, entre otras cosas, buscará dar respuesta a los retos de la formación profesional en el actual marco laboral europeo. Pero, previamente a esto, haremos un breve repaso de las actuaciones políticas que, en materia de formación profesional se han dado en España, desde que estas enseñanzas se institucionalizan hasta configurarse el sistema de formación profesional tal como lo conocemos hoy.

4.1. Evolución histórica de la Formación Profesional en España

En este apartado no se trata de realizar un análisis en profundidad de la evolución de todas y cada una de las actuaciones políticas que han regulado la formación profesional en el ámbito educativo en nuestro país. Sin embargo, parece conveniente esbozar las líneas de dicha evolución, sobre todo para comprender el nuevo contexto de la formación profesional y su nueva configuración, encaminado a potenciar la formación de los individuos a lo largo de toda la vida, como mecanismo para conseguir mejorar sus condiciones de empleabilidad o sus condiciones de trabajo, a fin de conseguir una sociedad más formada.

Aunque la institucionalización⁹⁵ definitiva de los estudios profesionales (Lozano, 2007) comenzó en la década de 1870, ésta se prolongó hasta bien entrado el siglo XX. Precisamente, fue con la Ley de Formación Profesional Industrial (1955), cuando se inicia un proceso de consolidación de las enseñanzas técnico-profesionales, cuya estructura consistía en: Preaprendizaje, Aprendizaje y Maestría. Pero en 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (promovida por el ministro de Educación Villar Palasí), será cuando se dé un giro político sustantivo a la formación profesional, otorgándole un carácter educativo pero que, como veremos, supondrá la desvalorización de la misma, convirtiendo a la formación profesional en una vía de segunda clase.

⁹⁵ En la década de 1870 se crearon escuelas municipales y provinciales de artes y oficios en distintos puntos del país, de modo que podemos caracterizar estos años como embrionarios, por lo menos en el nivel elemental.

4.1.1. Integración de la Formación Profesional en el sistema educativo

Mediante la Ley de General de Educación (LGE), el sistema se estructura en una etapa de Educación General Básica (EGB) que finaliza a los 14 años y que se establece en el texto introductorio de la ley como: *única, obligatoria y gratuita para todos los españoles*. Finalizada la EGB, el alumnado recibía el título de Graduado Escolar que permitía el acceso al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), denominado así por *ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba* (LGE, introducción), y que tenía una duración de tres años (15, 16 y 17 años). Desde éste se accedía, a su vez, al Curso de Orientación Universitaria (COU), o en su defecto a la Formación Profesional de segundo grado⁹⁶. Quiénes no reunían los requisitos para conseguir este título de Graduado Escolar, recibían un Certificado de Escolaridad⁹⁷ que habilitaba para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado.

La citada ley, señala como finalidad específica de la Formación Profesional *la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo* (artículo 40.1). Para ello, concretamente, organizaba la Formación Profesional en tres niveles: Iniciación o primer grado (FPI); Nivel Medio o segundo grado (FP II); y de Nivel Superior o tercer grado. En cuanto al acceso a dichos niveles, la ley especificaba (en su Capítulo III) que deberán acceder a los estudios y prácticas de la formación profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato; a la Formación Profesional de segundo grado quienes posean el título de Bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional; y a la Formación Profesional de tercer grado, además del alumnado que haya concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica

⁹⁶ El título de Bachiller, habilitaba para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y permitía seguir el Curso de Orientación Universitaria (art. 21.1)

⁹⁷ Tras realizar unas pruebas de madurez, de acuerdo con las normas dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (Redactado según la corrección de errores en BOE. nº 112; de 10 de mayo de 1.974).

Superior, todos los graduados universitarios y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

Con esta ley se garantizaba que en cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumnado posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo. Así, por primera vez, la Formación Profesional y Técnica está presente en el conjunto del sistema escolar pero no conseguirá integrarse completamente en el mismo. Al contrario, la formación profesional parecía destinada a los estudiantes fracasados del sistema. El establecimiento de una división radical entre el bachillerato y la formación profesional, dotando a esta última de una doble vía de acceso, (con o sin el Graduado Escolar). Esto, unido a la falta de medios, resultó muy negativo para la implantación de los estudios profesionales prevista en la LGE (Planas 1986).

De esta manera, como asegura Casquero (2006:85), “la reforma de la formación profesional en la LGE de 1970 supuso un cambio sustancial con respecto a su presencia en el conjunto del sistema escolar, convirtiéndolo en un período poco afortunado para estos estudios y no por la ley en sí, que en sus objetivos la potenciaban, sino porque los decretos que la desarrollaron la convirtieron en una vía de segunda clase (paralela al Bachillerato y como una sección desvalorizada reflejo institucional de la división social del trabajo) refugio para el fracaso escolar, siendo todo ello el estigma que desde entonces la acompaña”.

Ya, bajo el marco de la Constitución Española (1978), en 1985 se aprueba la Ley Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)⁹⁸ cuyo objetivo es desarrollar, adecuadamente, los principios que sobre educación contiene la Constitución Española. Así, la LODE recoge el derecho a la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la gestión democrática de los centros, los derechos del alumnado, el régimen de conciertos con la enseñanza privada, los consejos escolares. Partiendo de ella se diseñará una reforma global de todo el sistema educativo.

Por tanto, Casquero (2006:88) afirma en este sentido que “a partir de la LODE, y con la aparición en el curso académico 1987-1988 de la ‘Propuesta para debate. Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional’ y del Libro Blanco de

⁹⁸ BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

1989, comienza a articularse el proyecto experimental que constituirá la nueva formación profesional”.

Otro documento relevante de la política educativa de este periodo es la decisión emitida por la Comunidad Económica Europea, en 1985⁹⁹, relativa a la correspondencia de cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembros, con el fin de facilitar la movilidad laboral dentro de la Comunidad. Este acuerdo considera que la ausencia del reconocimiento mutuo de los certificados y títulos otorgados al finalizar la formación profesional, es un factor que obstaculiza la libertad de circulación de los trabajadores en el territorio de la comunidad, dejando patente la necesidad de una convergencia de las políticas en el sector de la formación profesional (al mismo tiempo que se reconoce la diversidad de los sistemas de formación en los Estados miembros) y establece la correspondencia de las cualificaciones de formación profesional en la Comunidad. Por tanto, la Comisión, en estrecha relación con los Estados miembros, emprendería los trabajos para alcanzar tales objetivos. Cuando se emite esta decisión, aún no se había hecho efectiva la entrada de España en la CEE, Tratado de adhesión que se firma poco más tarde (el 15 de Noviembre de 1985). No obstante, es importante resaltar esta disposición normativa, ya que, como veremos, afectará a la legislación nacional posterior.

En 1985 se implanta el Primer Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional con el fin de ajustar la formación profesional a las necesidades de empresas y trabajadores. Su gestión corresponderá a la administración laboral a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y esta iniciativa tuvo destacada importancia en el impulso de la formación ocupacional. Los programas que se potencian en este Plan son: programa de formación profesional para jóvenes y parados de larga duración; programas de inserción profesional para demandantes de primer empleo que dispongan de titulación suficiente para ser contratados en prácticas; programas de recuperación de la escolaridad de los jóvenes que no han completado la Enseñanza General Básica y de enseñanza en alternancia, de los alumnos de Formación Profesional de Segundo Grado; generalización de la formación ocupacional para la reconversión profesional en el ámbito rural y en los sectores o empresas en reconversión industrial. En esta línea, Martínez y Oquiñena (1988:312) precisan que, “junto a estos objetivos, también se buscaba establecer un conjunto de acciones que pudiera servir de experiencia a los programas a desarrollar en el ámbito

⁹⁹ Acuerdo adoptado por el Consejo de 16 de julio de 1985

del Fondo Social Europeo en 1986, como consecuencia de la adhesión a las Comunidades Europeas”.

De esta manera, no es extraño que en 1986 se creara el Consejo General de Formación Profesional¹⁰⁰ como órgano consultivo, de participación institucional y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional reglada y ocupacional. Este Consejo, en su creación, estaba integrado por representantes de organizaciones sindicales, organizaciones empresariales y de la Administración, a los que se añadieron en 1997¹⁰¹ los representantes de las Comunidades Autónomas.

4.1.2. La Formación Profesional se adapta a la Sociedad del Conocimiento

El 3 de octubre de 1990 se promulga una ley que supondrá la completa reestructuración del sistema de enseñanza y de formación profesional inicial en España. Es la denominada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida por sus iniciales, LOGSE. En cuanto a la formación profesional, la ley, en el Capítulo Cuarto de su Título Primero, la define como *el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica* (artículo 30.1). Asimismo, resalta que *tiene como finalidad 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 puedan producirse a lo largo de su vida* (artículo 30.2).

Al margen de la retórica de “redención social” que acompañó a la reforma socialista de los años noventa (Pereyra, González Faraco, Luzón y Torres, 2009), esta ley hace una distinción entre la formación profesional de base o formación básica de carácter profesional (artículo 30.3) y la formación profesional específica. La formación profesional de base (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), se entiende como el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas comunes a un conjunto amplio de profesiones, proporcionando una formación polivalente. La formación profesional específica, sin embargo, se refiere al conjunto de conocimientos,

¹⁰⁰ Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (BOE, núm. 9, de 10 de enero de 1986).

¹⁰¹ Mediante la Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero.

aptitudes y capacidades relativas a una profesión, es decir, a la competencia para ejercer una serie de puestos de trabajo afines a un campo profesional. *La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo* (artículo 30.5). Por tanto, la formación profesional específica se sitúa entre la formación profesional de base y la formación en el puesto de trabajo, sirviendo de puente entre la escuela y la actividad profesional. La LOGSE (1990) estructura estas enseñanzas en ciclos formativos con organización modular, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales, pudiendo acceder a ellas quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, para poder cursar los ciclos de grado medio y, quienes estén en posesión del título de bachiller, para acceder a los ciclos de grado superior.

Estas modificaciones en cuanto a los requisitos en el acceso a la formación profesional específica suponen una importante iniciativa en cuanto a la dignificación y revalorización social de la formación profesional, uno de los objetivos que la LOGSE ya desarrolla en su preámbulo. La existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica, resultaba discriminatoria, ya que posibilitaba el acceso a la formación profesional a quienes no finalizaban positivamente la EGB, convirtiendo pues a la formación profesional en una alternativa subsidiaria o estudios de segunda clase.

En definitiva, la LOGSE, en lo referente a la formación profesional, supuso un profundo cambio, diseñando unos estudios profesionales renovados, flexibles y homologables con los restantes países de la Unión Europea. En este sentido se expresa Pérez Esparrells (2001:102), que “Esta ley puede ser considerada como el primer antecedente del Sistema Nacional de Cualificaciones ya que, como hemos desarrollado, en ella se concibe a la Formación Profesional como un sistema en el que han de integrarse los diferentes subsistemas. Además, formula un replanteamiento de la formación reglada/inicial con la finalidad de conectarla con la formación ocupacional/continua y, por ende, con el mercado de trabajo, a través del gran avance que supone la estructura modular y el incremento de los niveles de cualificación con respecto al antiguo sistema”. En efecto, todo un discurso armonizado que sintoniza con las afirmaciones de Tom Popkewitz (2000: 156) al asegurar que “los movimientos de reforma escolar y profesional constituye un esfuerzo concentrado para convertir las instituciones sociales en más eficientes y efectivas, y al mismo sensibles a las

demandas de igualdad social”, o bien como se reafirma más tarde el mismo autor de forma categórica: “la esperanza en el progreso y los temores del deterioro” (Popkewitz, 2009:27).

En 1993, el Consejo General de Formación Profesional acordó el Primer Programa Nacional de Formación Profesional, que se mantuvo en vigor hasta 1996. Este programa supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas: ocupacional y reglada. Pérez Esparrells (2001:102), corrobora el carácter integrador del programa, ya que “en él se señala que la formación profesional ‘debe concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional’. El primer objetivo de este Programa, en relación con la renovación de la oferta, era la ‘creación de un SNCP a partir de los estudios sectoriales realizados para cada sector productivo’. Aun cuando no se alcanzó este objetivo de creación e implantación de un Sistema de Cualificaciones que articulara las ofertas de los subsistemas, se dieron los primeros pasos para la creación de una Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales. El segundo objetivo del Programa, fue la ‘elaboración y aprobación de un Catálogo de Títulos Profesionales y de un Repertorio de Certificados de Profesionalidad del INEM’, a partir de las previsiones contenidas en la Ley 1/1990, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y en la Ley 51/80, Básica de Empleo y sus normas de desarrollo”.

El 13 de marzo de 1998 se aprueba el II Programa Nacional de Formación Profesional, considerado el impulsor de la integración y desarrollo de los tres subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua). Éste se apoya en la idea, establecida por la Unión Europea, de *aprendizaje a lo largo de la vida*, definiendo de manera consensuada los objetivos y medidas de actuación a desarrollar. Concretamente, persigue convertirse en el instrumento fundamental para propiciar una oferta formativa realmente cualificante, buscando la adecuación entre las cualificaciones profesionales que proporcionan cada uno de los subsistemas de formación profesional, con las competencias profesionales que, en cada momento, demande el sistema productivo. Sintetizando, un aspecto fundamental de este nuevo Programa es mejorar la calidad de la formación profesional en España y, para ello, considera necesario la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones

Profesionales,¹⁰² con la participación de las Comunidades Autónomas, que permita la formación a lo largo de la vida mediante la integración de los tres subsistemas de formación profesional. Este programa, desde su creación, permanecerá vigente durante cinco años, prolongándose hasta 2002.

Así, promovido por este nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, en 1999, se crea, por el Real Decreto 375/1999 de 5 de marzo, el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, más conocido por INCUAL, instrumento de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP). Asimismo, mediante la Ley Orgánica 5/2002 se le atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales¹⁰³ y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

Siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional, se produce un salto cualitativo importante, cuando en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional¹⁰⁴.

4.2. Una redefinición de la Formación Profesional bajo el prisma de las cualificaciones

El primer y segundo programas de formación profesional suponen el arranque de la nueva formación profesional en España. A partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)¹⁰⁵,

¹⁰² El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales es el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo. Se desarrollan más adelante, en este capítulo.

¹⁰³ El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La estructura y contenido de éste se establece en el año 2003 por el Real Decreto 1128/2003, que *favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo*. Se desarrollan más adelante, en este capítulo.

¹⁰⁴ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio de 2002).

¹⁰⁵ El actual sistema de Formación Profesional Español está regido por esta ley.

comienzan a materializarse las iniciativas y propuestas planteadas en los mencionados programas.

El objetivo de esta nueva normativa acrecienta el valor de la formación profesional. Como sostiene Arbizu (2002: 157), esta ley pretende “elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente, así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. De esta manera, se crean mecanismos que vinculen la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de uno a otro sistema, mejorando sus cualificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea”.

Su importancia, novedad y relevancia radica en que, por primera vez en nuestro país, se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando los tres subsistemas tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional desde el sistema educativo¹⁰⁶ con la formación profesional para el empleo¹⁰⁷.

Tradicionalmente, la clasificación de estos subsistemas, ha sido:

- Formación Profesional Reglada/Inicial, de larga duración y asumida por el sistema educativo. Pretendía la capacitación previa a la incorporación al mundo laboral y, fundamentalmente, estaba dirigida a los jóvenes.
- Formación Profesional Continua, o capacitación dirigida a la población empleada. Asumida, en un primer momento por las propias empresas y, después por FORCEM¹⁰⁸.
- Formación Ocupacional, formación orientada hacia la capacitación para el trabajo, dirigida a la población desempleada. Esta formación fue asumida por el INEM¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Formación profesional que será regulada por la LOE (2006).

¹⁰⁷ La Ley de Cualificaciones Profesionales se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula la formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto, 2006) y depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, mientras que el otro, que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua, regula la formación para el empleo (Real Decreto, 2007) y depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

¹⁰⁸ FORCEM son las siglas de Fundación para la Formación Continua (en vigor desde 1992-2004).

¹⁰⁹ Instituto Nacional de Empleo.

En el momento actual, esta clasificación no puede realizarse de una forma sistemática, dado que como asegura Cano Galán (2010: 173), “tras la LOCFP se puede acudir al ámbito educativo para adquirir una capacitación personal o para el trabajo, y además la oferta de formación se generaliza, sin centrarse en colectivos concretos que necesitan su incorporación o reincorporación al mercado de trabajo, o que quieren mejorar sus oportunidades de empleo o promoción laboral”, quedando pues obsoleta esta división de la formación profesional en los correspondientes subsistemas. La mayor parte de los países europeos tienen dos subsistemas de formación profesional: formación inicial y formación continua. Sin embargo, se valora muy positivamente que nuestro sistema gestione de manera específica la formación de la población desempleada (Jaulín, 2007).

Hoy es preferible hablar de la coexistencia de dos subsistemas de formación profesional: la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo. Podemos entender por formación profesional del sistema educativo *el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica*¹¹⁰. Esta definición la encontramos en el artículo 39.1 de la Ley de Educación (LOE, 2006), y pasa a denominarse formación profesional “inicial”, teniendo como finalidad *preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática* (artículo 39.2).

Por otro lado, la formación profesional para el empleo, se contempla en el artículo 2.1 del Real Decreto 395/2007 (de 23 de marzo) por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Se configura, por tanto, un verdadero subsistema que exige la coordinación de organismos y sujetos para el desarrollo de las acciones formativas a que refiere la LOCFP, integrando las ya utilizadas en el ámbito de los subsistemas de formación profesional ocupacional y

¹¹⁰ Parte de la definición que proviene de la contenida en el artículo 9 de la Ley Orgánica 1/1991, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se configura la política en materia de formación profesional como “*el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica*”.

continua. Este nuevo subsistema, formación profesional para el empleo, se define, según Cano Galán (2010:108), como un “conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento”. Concretamente este decreto desarrolla las finalidades que ha de tener la formación profesional para el empleo, entre las que destacan:

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

Con este planteamiento, se trazan las líneas básicas para la creación de los “Centros Integrados”, que la ley de cualificaciones profesionales (LOCFP), define como *aquellos que implementan en su oferta acciones de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados profesionales además de las ofertas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (artículo 10.1). Una regulación más específica de estos centros llegará unos años más tarde a través del desarrollo de la propia ley sobre las cualificaciones profesionales, a través del Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se reglamentan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional.

Por tanto, esta Ley de Cualificaciones de Formación Profesional (LOCFP) responde a una de las necesidades más perentorias encaminadas a promover la movilidad de estudiantes y trabajadores en el territorio europeo, objetivo que queda clara en la exposición de motivos, precisa que es a través del *reconocimiento y la*

acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea.

4.2.1. Protagonismo de nuevos términos como “cualificación” y “competencia”

La redefinición de la formación profesional supone la inclusión de nuevos conceptos, que serán claves en la nueva Formación Profesional que se configura. Hablamos de las “cualificaciones” y “competencias”. La formación profesional tiene como finalidad básica y última la cualificación de los individuos, término éste que se contempla tanto en el ámbito comunitario como en el nacional español.

En España, acogiéndonos a la definición comunitaria¹¹¹, se define la cualificación como *el conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que puedan ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral* (artículo 7.3 a, LOCPF). “Dado que la cualificación pretende como objetivo mejorar la empleabilidad de los individuos y facilitar la creación de una verdadera sociedad del conocimiento, se entenderá que una persona está cualificada “profesionalmente” cuando, desde la perspectiva de empleo, puede mejorar su empleabilidad o sus condiciones de trabajo o simplemente tomar las decisiones laborales más oportunas o convenientes para lograr altos niveles de satisfacción personal” (Cano Galán, 2010:110).

Asimismo, se define el término “competencia”, íntimamente ligado al de cualificación, como *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo* (artículo 7.3 a, LOCPF). En dicha definición se entremezclan los tres elementos que determinan el proceso de aprendizaje de un individuo, que se han sistematizado en el ámbito comunitario, y puede considerarse de nivel inferior al de

¹¹¹ Desde la perspectiva de la Unión Europea se entiende por cualificación el resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado, pudiendo acreditarse por un título de formación, un certificado de competencia o una experiencia profesional (Anexo I de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008).

cualificación. Según el INCUAL¹¹², “la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto”.

El protagonismo cada vez más creciente en el ámbito laboral y profesional de estos términos como “competencia” y “cualificación”, son signos evidentes de las transformaciones objetivas que están experimentando los nuevos procesos del mundo del trabajo, lo que nos llevaría a calificar como decía Habermas (1988) en su obra ya clásica *Ensayos políticos*, el “fin de la sociedad del trabajo”. Ya no es sólo su inclusión en la regulación normativa más avanzada, sino que el significado de “cualificación” ya no es el de la economía neoclásica (Castillo y Terrén, 1994) donde aparece íntimamente asociada al capital humano en virtud de las cualidades individuales. Sin embargo, ante los cambios y transformaciones producidos en la dualidad economía trabajo, a finales de los años ochenta la cualificación se empieza a asociar con “habilidad”, o sea con aquellos conocimientos técnicos y profesionales relacionados con el dominio y control de una materia. De ahí que en el campo de la formación profesional se conozca más bien como “saber-hacer”. La formación o preparación para ejercer este “saber-hacer” estaría en el origen de la competencia en el ámbito profesional. Ser un profesional “competente”, sería disponer de la formación y conocimientos necesarios para “saber hacer” o ejercer lo mejor posible un trabajo o una profesión (Castillo y Terrén, 1994). Naturalmente, esta redefinición conduce a una conversión de las características de los puestos de trabajo, de la misma actividad laboral y la consiguiente transformación del sistema productivo.

¹¹² INCUAL: Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL) fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo. Es el instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios, que apoya al Consejo General de Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, atribuye al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. Para más información, ver: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incual.html

4.3. Instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional: El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP)

Uno de los puntos de mayor interés que contempla la ley de cualificaciones (LOCFP) no es sólo la definición, sino también la estructuración de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCFP) y su significado para el desarrollo profesional. El II Programa Nacional de Formación Profesional, en 1999, promueve la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL)¹¹³, instrumento de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP). Asimismo, esta nueva normativa que desarrolla y potencia las cualificaciones, atribuye la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

La creación de este SNCFP era uno de los objetivos planteados en el II Programa de Formación Profesional de 1998. Teniendo en cuenta que un aspecto fundamental de este nuevo Programa es mejorar la calidad de la formación profesional en España, se considera necesario la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales con la participación de las Comunidades Autónomas, para permitir y favorecer la formación a lo largo de la vida a través de la integración de los tres subsistemas de formación profesional. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y cubra las necesidades del sistema productivo.

Para precisar con más exactitud los instrumentos y acciones que desarrolla el SNCFP, los sintetizamos en la siguiente tabla.

¹¹³ A través del Real Decreto 375/1999 de 5 de marzo.

Tabla 11. Instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

Instrumentos y Acciones del SNCFP	
El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de estructura modular, incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación	Un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales
La información y orientación en materia de formación profesional y empleo	La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, para proporcionar la oportuna información sobre el funcionamiento de éste y sobre su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo

Fuente: Incual¹¹⁴

Concretamente, el artículo 3 de la ley de cualificaciones (LOCFP) precisa que las finalidades que se le atribuyen al Sistema Nacional de Cualificaciones (SNCFP) son:

- Capacitar a los trabajadores para el ejercicio profesional.
- Promover una oferta formativa de calidad.
- Proporcionar información y orientación sobre formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Favorecer el espíritu emprendedor mediante la incorporación a la oferta formativa de acciones que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, sea cual sea la forma de adquirirla.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de trabajadores y aprovechar del mejor modo los recursos dedicados a formación profesional.

Este giro renovador y de cambio que se observa en la formación profesional, supera de alguna forma el determinismo tecnológico clásico mediante la

¹¹⁴ Véase en: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_ncfp.html

representación de los actores que tiene lugar en la reconfiguración de un mapa de categorías objetivables, además de la naturaleza y alcance que imprime este nuevo espacio social. En efecto, un cambio en la regulación en la aplicación de las reformas que para Popkewitz (2009: 199) supone la “combinación adecuada de políticas para producir una institución inclusiva”, en este caso sirve para la administración del consenso ante las nuevas necesidades productivas como imperativo del modelo económico, como podemos contemplar en la Declaración de Copenhague (2002).

4.3.1. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Un punto de partida

Como hemos señalado anteriormente al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional le corresponde promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Uno de los artículos precisa al respecto que, *con la finalidad de facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral, se crea el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, aplicable a todo el territorio nacional, que estará constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y por la formación asociada a las mismas, que se organizará en módulos formativos, articulados en un Catálogo Modular de Formación Profesional* (artículo 7, LOCFP).

Este catálogo es el encargado de ordenar las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La estructura y contenido de éste se establece en el año 2003 por el Real Decreto 1128/2003, que *favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo. Para ello, además de los fines y funciones del catálogo, se establecen los distintos componentes de cada una de las cualificaciones y de los módulos formativos asociados a ellos y se establecen asimismo los requisitos de participación, colaboración y consulta que han de seguirse para la elaboración y actualización de aquél.* Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles. Constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad. El CNCP incluye el contenido de la formación profesional asociada a

cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados. El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional, que es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Proporciona un referente común para la integración de las ofertas de formación profesional que permita la capitalización y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se promueve una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de progresión profesional y de desarrollo personal. Además, atiende a las demandas de formación de los sectores productivos, por lo que persigue un aumento de la competitividad al incrementar la cualificación de la población activa¹¹⁵.

En definitiva, se trata de certificar la calidad que caracteriza a una formación más y mejor acreditada para el ejercicio profesional. Discurso normativo, de carácter regulatorio en suma, que en palabras de Pia Cort (2008) refleja la ambigüedad de un discurso neutro, donde por un lado aparecen conceptos de tinte “socialdemócrata”, “mayor cohesión social” dado su carácter integrador como la “vertebración social” a través de la formación que se alternan con un discurso de carácter neoliberal. Este tipo de discurso está inserto en el marco regulatorio de la UE por lo que adopta una terminología similar, en los que se alternan términos desde una racionalidad económica donde la inclusión en el mercado de trabajo y el empleo se percibe como una forma de evitar la exclusión y marginación y garantizar así la cohesión social. Por lo que desde esta perspectiva, según Pía Cort (2008:107) el mercado se convierte en el principal mecanismo para regular el orden social, potenciando valores dominantes tendentes al desarrollo de las capacidades individuales orientadas al crecimiento económico, gestión por objetivos y rendición de cuentas.

¹¹⁵ Para más información: <https://www.educacion.es/iceextranet/>

Estructura de la Cualificación¹¹⁶

A cada cualificación se le asigna una competencia general (véase figuras 7 y 8), en la que se definen brevemente los cometidos y funciones esenciales del profesional.

Figura 7. La cualificación profesional



Fuente: INCUAL¹¹⁷

Se describen también el entorno profesional en el que puede desarrollarse la cualificación, los sectores productivos correspondientes, y las ocupaciones o puestos de trabajo relevantes a los que ésta permite acceder.

¹¹⁶ Para más información puede consultarse el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales: (http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html)

¹¹⁷ Véase: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

Figura 8. Estructura de la Cualificación



Fuente: INCUAL¹¹⁸

Estructura de la competencia

Como se muestra en el INCUAL, cada cualificación se organiza en unidades de competencia (véase figura 7 y figura 9). La “unidad de competencia” es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

Figura 9. Estructura de la Unidad e Competencia

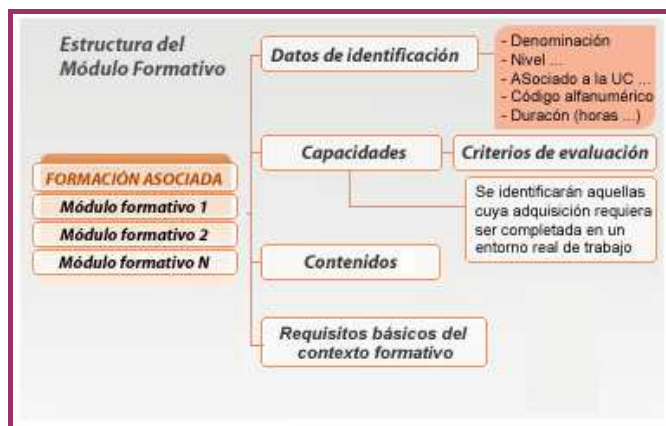


Fuente: INCUAL¹¹⁹

¹¹⁸ Véase en: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación (denominación, nivel, código alfanumérico) y las especificaciones de esa competencia, tal como resume la figura 9.

Figura 10. Estructura del Módulo Formativo



Fuente: INCUAL¹²⁰

Como observamos en la figura 10 cada unidad de competencia lleva asociado un "módulo formativo", donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Se entiende por "módulo formativo" el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación y *constituye la unidad mínima de formación profesional acreditable para establecer las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad* (artículo 8, Real Decreto 1128/2003).

¹¹⁹ Véase en: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

¹²⁰ Véase en: http://www.educacion.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

4.4. La doble vía para la adquisición de competencias. Experiencia laboral y formación

Si analizamos el artículo 3 de la LOCFP, y como apunta Cano Galán (2010), se aprecia que las vías de adquisición de competencias se concretan y desarrollan a través de la experiencia laboral y la formación.

Una de estas vías es la experiencia laboral, lo que requiere una estrecha labor de organización, estructuración y negociación de procedimientos o técnicas para determinar qué experiencia laboral se exige para considerar que se ha adquirido esa competencia en concreto, a través de qué actividades desarrolladas y en qué contexto. Recientemente, a partir de junio de 2011, se ha puesto en práctica en las distintas Comunidades Autónomas la posibilidad de la acreditación de competencias profesionales.¹²¹

La segunda de las vías de adquisición de competencias es la formación. Cabe la posibilidad de que una persona no posea competencia profesional alguna porque nunca ha desempeñado ningún trabajo, en cuyo caso podrá adquirirla participando en procesos de formación con efectos en el empleo. También es posible que una persona tenga conocimientos suficientes para realizar unas determinadas funciones, (porque lleve muchos años desempeñando una actividad laboral) y, aunque esta persona podría considerarse competente, ello no tiene por qué implicar que esa persona esté cualificada, ya que la cualificación se refiere a suma de competencias. Si dicha persona quisiera estar cualificada (lo que le permitiría cambiar de trabajo, de país, de actividad a desarrollar, ascender, etc.), podría necesitar la adquisición de una serie de destrezas adicionales, que podría adquirir a través del trabajo. Igualmente puede adquirir nuevas competencias por la participación en procesos de formación. La formación puede ser de dos tipos:

A) Modular, o referida al Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP) que identifica la formación asociada a las cualificaciones contempladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

B) Otro tipo de formación, y que no tiene por qué ir referida al CMFP pero que se exige para considerar que una persona es competente y que le permitiría cualificarse. Esta formación según se prevé en el artículo 8.2 LOCFP, *se desarrollará*

¹²¹ Para más información puede consultarse:
<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/04/acreditaciones.html>

siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación, y puede adquirirse informalmente en los puestos de trabajo. Esta formación siempre tendrá que tener como referente el CNCP, es decir, tendrá que servir para que los sujetos que acceden a la misma puedan obtener certificación o acreditación de competencias relacionadas con las cualificaciones identificadas en el CNCP.

4.5. Estructura de la Formación Profesional en el sistema educativo (LOCFP y LOE¹²²)

La Formación Profesional en el sistema educativo español se define en el art. 39 LOE (2006) en los mismos términos que la LOCFP (2002) lo hace en su artículo 9: *la formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática* (artículo 39.2, LOE).

Los objetivos se plasman en el artículo 40 de la misma norma, reseñando que la formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

- a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una

¹²² La Ley Orgánica de la Educación, 2006 (LOE) dedica su capítulo V a la Formación Profesional.

formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

- d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Se establece además una nueva estructura de la Formación Profesional impartida dentro del sistema educativo que permite flexibilizar la formación profesional. Esta nueva estructura comprende un conjunto de ciclos formativos¹²³ con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales que permite *establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales* (Exposición de Motivos, LOE). Por tanto, los ciclos formativos son de grado medio y de grado superior, están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y constituyen, respectivamente, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Dicha estructura modular de los ciclos, permite la inscripción para realizar módulos y no sólo cursos completos, otro aporte fundamental para la flexibilización del sistema.

La introducción, acelerada a partir de la aplicación de la LOE, de estos elementos de flexibilidad entre los diferentes niveles educativos, entre la formación profesional y el mercado de trabajo, como también entre las enseñanzas generales y las profesionales lo que ha significado una importante renovación de la estructura básica de la formación profesional, manteniendo su coherencia y simplicidad (Homs, 2008).

Otra característica definitoria de los ciclos formativos se basa en que sus contenidos (teóricos y prácticos) están estructurados en base a la siguiente tipología modular (Homs, 2008: 45):

¹²³ Esta estructura se establece ya con la LOGSE (ver artículos 30 y 31 de la misma).

- Módulos profesionales teórico-prácticos, destinados a desarrollar una serie de competencias profesionales que se han definido en relación con unos puestos de trabajo determinados.
- Módulos formativos prácticos, que se realizan en un centro productivo externo al centro educativo, generalmente mediante prácticas en una empresa. Esta Formación en Centros de Trabajo¹²⁴ ha supuesto una importante innovación en la cultura escolar tradicional de la formación profesional española, pues “ha contribuido a abrir los centros de formación profesional a las empresas, a mejorar la relación entre los centros y el mundo productivo, a habituar a los profesores a relacionarse con las empresas y, sobre todo, a facilitar la inserción laboral de los jóvenes una vez obtenida su titulación”.

4.5.1. Acreditación de las competencias

La acreditación de las competencias es una de las funciones explícitas del SNCFP, *evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición* (artículo 3.5, LOCFP). La nueva estructura modular permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.

a. Título de formación profesional

Según plantea Homs (2008), una de las fórmulas para acreditar que una persona está cualificada es mediante la adquisición de un título de formación profesional, obtenido una vez superadas las pruebas correspondientes y conducentes a la obtención del título. Al finalizar el ciclo formativo de Grado Medio, se obtiene el título de Técnico y, al superar un ciclo formativo de Grado Superior se obtiene el título de Técnico Superior.

b. Certificados de profesionalidad

Es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales perteneciente al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la

¹²⁴ Ya recogida en el artículo 30 de la LOGSE.

Administración laboral. Esta certificación acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con un significado orientado hacia el empleo.¹²⁵

Sobre estas acreditaciones, la LOCFP señala *que tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las Administraciones competentes y tendrán los efectos que le correspondan con arreglo a la normativa de la Unión Europea relativa al sistema general de reconocimiento de la formación profesional en los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo. Dichos títulos y certificados acreditan las correspondientes cualificaciones profesionales a quienes los hayan obtenido, y en su caso, surten los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable* (artículo 8.1, LOCFP). En el mismo artículo, la ley resalta que *la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. El reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se realizará a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado* (artículo 8.2 y 8.3, LOCFP).

Esta acreditación de competencias adquiridas tanto en el laboral como formativo responde a las directrices establecidas en la Unión europea en 2004, sobre Principios comunes europeos para la validación del aprendizaje no formal e informal, necesarios para fomentar la comparabilidad, la transferencia y aceptación de los resultados educativos y formativos.

4.6. La Formación Profesional en Andalucía

La realidad del marco autonómico contemplado en la Constitución Española de 1978 ha posibilitado la incorporación de las Comunidades Autónomas al Consejo General de Formación Profesional, participando Andalucía en el II Programa Nacional

¹²⁵ Véase el artículo 2.1, Real Decreto 34/2008.

de Formación Profesional. Como ya hemos desarrollado, el II Programa Nacional de Formación Profesional se plantea entre sus objetivos básicos la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, contando para ello con la participación de las Comunidades Autónomas, para permitir la formación a lo largo de la vida, potenciando la integración de los tres subsistemas de formación profesional existentes.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el ejercicio de sus competencias estatutarias, ha considerado como actuación prioritaria facilitar la inserción laboral y el desarrollo profesional de la población andaluza, mediante la integración en un único sistema la Formación Profesional. Este sistema único contemplado dentro del Plan Andaluz de Formación Profesional, fue aprobado por Consejo de Gobierno, en sesión celebrada el 2 de febrero de 1999, para un periodo de siete años el periodo, comprendido desde 1999 hasta 2006¹²⁶. En este documento, una vez realizado un análisis en profundidad del modelo de Formación Profesional, de las competencias que Andalucía tiene en dicha materia y todo ello en el contexto de la política nacional y comunitaria, se concretan los objetivos que en los próximos años se plantean en Andalucía para el sistema de formación profesional, siendo los siguientes:

1. Planificar la oferta formativa en función de las demandas de formación y de las necesidades del mercado de trabajo.
2. Establecer un sistema de orientación e información profesional.
3. Definir un sistema unificado de cualificaciones profesionales.
4. Disponer de un sistema de Formación Profesional de calidad.
5. Mejorar la relación Empresa-Formación para la adaptación de los recursos humanos a las características de la demanda de trabajo y fomentar la vocación empresarial.
6. Implementar/Optimizar los recursos públicos y privados, disponibles en Formación Profesional.
7. Potenciar la participación en programas europeos e iniciativas comunitarias relacionadas con la Formación Profesional.

¹²⁶ El II Plan Andaluz de la Formación Profesional, se encuentra en fase de elaboración, en el momento en que se redacta este trabajo.

En este contexto autonómico del Plan Andaluz de Formación Profesional, en el que se intenta definir un sistema unificado de cualificaciones y formación profesional, se establece la necesidad de crear la Agencia de las Cualificaciones Profesionales. Esta propuesta del Plan Andaluz de Formación Profesional se pondrá en marcha a través del Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (IACP)¹²⁷, al que se le asignan las siguientes funciones¹²⁸:

- a. Identificar las ocupaciones y las profesiones y definir las cualificaciones profesionales relacionadas con las mismas en Andalucía.
- b. Definir la formación asociada a las cualificaciones profesionales del Sistema Productivo de Andalucía e impulsar su inclusión en el Catálogo Modular de Formación Profesional.
- c. Mantener actualizado el inventario de cualificaciones profesionales que demandan los sectores productivos de Andalucía.
- d. Promover procesos de calidad en la formación y en sus sistemas de evaluación.
- e. Analizar las necesidades de cualificación demandadas por la sociedad andaluza atendiendo a los estudios e informes recibidos del Sistema de Prospección del Mercado de Trabajo.
- f. Realizar estudios e investigaciones sobre la evolución de las cualificaciones profesionales, para mantenerlas adaptadas a los cambios en los modos de producción.
- g. Promover acuerdos y convenios que permitan la coordinación con el Instituto Nacional de las Cualificaciones y con los institutos de cualificaciones de carácter autonómico.
- h. Promover la realización de estudios de inserción laboral, así como de proyectos de investigación y desarrollo de aquellas profesiones consideradas en auge y emergentes.
- i. Promover la participación de los agentes sociales en la investigación y definición de las competencias y las cualificaciones profesionales.

¹²⁷ Creado a través del Decreto 1/2003, de 7 de enero. Para más información, ver la página oficial del IACP: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~iacp/index.php>

¹²⁸ Funciones desarrolladas en dicho decreto (Decreto 1/2003, de 7 de enero, por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales).

- j. Emitir informes de valoración de correspondencia y convalidación entre los subsistemas de formación profesional, a petición de las Administraciones correspondientes.
- k. Establecer criterios para definir las competencias profesionales de las cualificaciones profesionales.
- l. Asesorar a instituciones relacionadas con la gestión y/o la impartición de la Formación Profesional.
- m. Realizar, en el ámbito de sus funciones, tareas de apoyo técnico al Consejo Andaluz de Formación Profesional.

Por tanto, a esta nueva institución le corresponde el reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias profesionales, que tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que se desarrollará siguiendo en todo caso criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. Tal como recoge el Instituto Andaluz de las Cualificaciones Profesionales, "el reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, cuando no completen las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se realizará a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado".

Debemos hacer mención también a la Ley de Educación de la Comunidad Andaluza¹²⁹, más conocida como LEA, aprobada en 2007. En esta nueva normativa autonómica que regula y ordena la educación en Andalucía, podemos destacar, en materia de formación profesional, el artículo 73, donde se hace referencia a la creación de una red de centros integrados: *Se creará una red de Centros integrados de formación profesional, que impartirán todas las ofertas correspondientes a los subsistemas de formación profesional, referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, conducentes a la obtención de los Títulos y Certificados de profesionalidad a que se refiere la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la Formación Profesional".*

En esta línea, Andalucía da un paso importante en la creación de los centros integrados de formación profesional con la aprobación del Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan esta tipología de centros de formación profesional

¹²⁹ Denominada Ley de Educación de Andalucía (LEA), aprobada por el Parlamento Andaluz el 21 de noviembre de 2007.

en la Comunidad Autónoma de Andalucía, respondiendo a los objetivos que ya planteaba en su día la ley de cualificaciones profesionales (LOCFP) en 2002 de *ordenación de un sistema integrado de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas*. Con la creación de los centros integrados se persigue *un nuevo modelo de centro de formación profesional, que asuma otras formas de actuar a través de nuevos métodos de gestión de las diferentes formaciones, los contenidos de las mismas, los métodos de funcionamiento, así como los diferentes modos de relación, mediante un contexto innovador, con empresas de su entorno y con la sociedad en general*.

Siguiendo con la LEA, en los artículos 74 y 75, se evidencian dos de los objetivos más importantes establecidos por la Consejería de Educación y Ciencia:

- Fomentar que los alumnos puedan hacer sus prácticas en países de la UE, promoviendo programas para que el alumnado pueda realizar prácticas de formación profesional inicial en Centros de Trabajo ubicados en países de la Unión Europea.
- Perfeccionamiento de idiomas, facilitando estancias en países de la Unión Europea.

En el momento actual, y en función de esta disposición regulatoria, nos encontramos en un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales, cuyo objetivo es realizar una experiencia piloto conjunta entre la Consejería de Educación y la Consejería de Empleo.¹³⁰

4.6.1. Fisonomía de los estudios de Formación Profesional en Andalucía

Resumiendo, la política educativa que, bajo el referente europeo y nacional, regula las enseñanzas profesionales en Andalucía está normalizada por la Ley de Educación en Andalucía, de 2007 (LEA) y el decreto 436/2008, que establece la

¹³⁰ Ver la Orden de 24 de septiembre de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación y de Empleo, publicada formación (BOJA núm. 192 de 30 de septiembre de 2009).

ordenación y enseñanzas de la Formación Profesional inicial en Andalucía. La siguiente tabla recoge la normativa de Formación Profesional referente a nivel europeo, nacional y autonómico.

Tabla 12. Normativa referente de Formación Profesional

Referente Europeo	Marco europeo de la cualificaciones (EQF-MEC)
Referente Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la FP: Catálogo de las Cualificaciones / Integración subsistemas FP ▪ Ley Orgánica 2/2006, de Educación: Ordenación del Sistema Educativo / Ciclos Formativos ▪ Real Decreto 1538/2006, de ordenación general de la FP del sistema educativo: Necesidades de la sociedad del conocimiento. Incorporación de áreas prioritarias.
Referente Autonómico (Andalucía)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley 17/2007, de Educación en Andalucía ▪ Decreto 436/2008, de 2 de septiembre Establece la ordenación y enseñanzas de la Formación Profesional inicial en Andalucía

Fuente: Elaboración propia

Tal como se desarrolla en el portal de la formación profesional de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía¹³¹, la Formación Profesional Inicial comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. Concretamente, la Formación Profesional Inicial en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. Comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de

¹³¹ Como fuentes principales para esta radiografía de la Formación profesional en Andalucía, hemos utilizado el Portal oficial de la Formación Profesional de la Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/> (acceso el 25/03/2011), así como de una base de datos elaborada en SPSS, sobre los centros de la Comunidad Andaluza que imparten Formación Profesional, atendiendo a indicadores de tipo geográfico (municipio, provincia, zona...), económico-social (paro juvenil registrado, actividad económica predominante, ...) y de tipo educativo (número de centros de Formación Profesional, titularidad, ciclos formativos...), con el objetivo de tener un conocimiento más detallado del objeto de estudio y su realidad social

duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

El *Catálogo de Títulos de Formación Profesional en Andalucía* se estructura en 26 familias profesionales y en dos grados: ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

Tabla 13. Familias Profesionales en la Comunidad andaluza

FAMILIAS PROFESIONALES	
Actividades físicas y deportivas	Industrias alimentarias
Administración y gestión (Administración)	Industrias extractivas
Agraria (Actividades agrarias)	Informática y comunicaciones (Informática)
Artes gráficas	Instalación y Mantenimiento (Mantenimiento y Servicios a la Producción)
Artes y artesanía	Madera, mueble y corcho (Madera y mueble)
Comercio y marketing	Marítimo pesquera (Actividades Marítimo Pesquera)
Edificación y obra civil	Química
Electricidad y electrónica	Sanidad
Energía y agua	Seguridad y medio ambiente
Fabricación mecánica	Servicios socioculturales y a la comunidad
Hostelería y Turismo	Textil, confección y piel
Imagen personal	Transporte y mantenimiento de vehículos (Mantenimiento de vehículos autopropulsados)
Imagen y sonido	Vidrio y cerámica

Fuente: Portal de la Formación Profesional de la Junta de Andalucía¹³²

Estos ciclos formativos de grado medio y de grado superior, responden cada uno a niveles de cualificación diferentes. El de grado medio está relacionado con

¹³² <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/>

funciones de elaboración, ejecución, realización, etc., y el de grado superior con las de organización, coordinación, planificación, control, supervisión, etc. Una vez que se han superado dichos ciclos formativos, se obtiene respectivamente la titulación de Técnico o Técnico Superior de Formación Profesional en la especialidad correspondiente. Esta diferencia en los niveles de cualificación, justifica que para cursar con aprovechamiento los ciclos formativos de grado medio o de grado superior se requiera una acreditación previa, un título, el de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria o el de Bachiller, respectivamente.

La organización modular de los ciclos formativos permite la flexibilización de los itinerarios formativos, posibilitando la matriculación parcial en uno o varios módulos profesionales.

La superación de un módulo profesional da derecho a la acreditación del mismo mediante una certificación que se puede capitalizar, así como hacer valer en términos de empleo. Con la superación de todos los módulos profesionales del mismo ciclo formativo se adquiere la competencia profesional del ciclo completo y se acredita mediante el correspondiente título, que habilita para el ejercicio de una profesión y por tanto para el desempeño de un conjunto de puestos de trabajo u ocupaciones. Los títulos de Formación Profesional Inicial tienen tanto validez académica como profesional, y su reconocimiento es oficial dentro del Estado y en la Unión Europea.

Según los datos publicados por la Junta de Andalucía¹³³ pertenecientes al curso 2010-2011, la oferta total de ciclos sostenidos con fondos públicos es 2.057, concretamente, 1.220 son de Grado Medio y 837 son de Grado Superior, impartidos en 572 centros repartidos por todo el territorio andaluz. Asimismo, son 109 las titulaciones de Formación Profesional ofertadas, 41 de Grado Medio y 68 de Grado Superior. Pero para el presente curso académico 2010-2011 han entrado en funcionamiento 5 nuevas titulaciones por aplicación de la Ley Orgánica de Educación. Estas nuevas titulaciones son:

- a. Producción agropecuaria.
- b. Diseño en fabricación mecánica.
- c. Guía, información y asistencias turísticas.

¹³³ Informe *La educación en Andalucía, 2010/11*. Disponible en (acceso el 28/03/2011): http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/dossier_inicio curso 2010 2011/dossier_inicio curso/1283940293177_educacionandalucia10_11.pdf

- d. Agencias de viajes y gestión de eventos.
- e. Administración de sistemas informáticos en red.

Otro dato importante es el de la realización del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en otros países de la Unión Europea. En el curso académico 2010-2011 participan en estas prácticas 421 alumnos y alumnas y 20 profesores y profesoras. De forma más pormenorizada, la siguiente tabla recoge este dato de modo tipificado.

Tabla 14. FCT en otros países de la Unión Europea

Proyecto MoVIT "Leonardo"	FCT Erasmus	Orden de Estancias para la FCT en la Unión Europea.	Proyectos propios de movilidad de centros docentes.
61 alumnos/as	150 alumnos/as	160 alumnos/as y 20 profesores/as	50 alumnos/as

Fuente: Informe La educación en Andalucía. Datos 2010/11

Asimismo, en Andalucía ya es una realidad la evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y/o vías no formales de formación. Según datos oficiales¹³⁴, están previstas las siguientes actuaciones relacionadas con la evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia profesional y/o vías no formales de formación:

- ❖ Participación en las convocatorias de carácter nacional

Está previsto convocar 8.000 plazas para toda España, de las unidades de competencia de las cualificaciones de Educación Infantil, Atención sociosanitaria a personas en el domicilio y Atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales, de las cuales, un número de plazas, aún por determinar, irán destinadas a la Comunidad Autónoma de Andalucía. Igualmente, la Comunidad Autónoma participará en todas las convocatorias de carácter nacional que se realicen y

¹³⁴ Extraídos del Informe de La Educación de Andalucía, 2010/2011.

que se considere de interés por la detección de necesidades en los sectores productivos andaluces.

- ❖ Realizar una convocatoria dirigida al personal del sector sanitario cuyo desempeño laboral esté relacionado con la cualificación profesional de “Emergencias sanitarias”.

Para ello se elaborará, en colaboración con el Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, los materiales de apoyo necesarios para su puesta en marcha, así como la selección y formación de evaluadores y asesores.

En cuanto a los Centros Integrados de formación profesional que, como ya hemos señalado anteriormente (regulados por el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre), en el curso 2010/2011, tan sólo son dos los Centros Integrados de formación profesional que están funcionando en Andalucía en esta nueva categoría. Concretamente son: el Centro Integrado de Formación Profesional “Marítimo Zaporito”, en la localidad de San Fernando (Cádiz); y el Centro Integrado de Formación Profesional “Hurtado de Mendoza”, en Granada. En lo sucesivo esta red de centros irá aumentando, ya no sólo en Andalucía sino en todo el territorio nacional.

Para cerrar este repaso de la situación actual de la Formación Profesional en Andalucía, creemos conveniente exponer algunos datos sobre el alumnado, comparándolo con el resto de enseñanzas.

Tabla 15. Datos alumnado distribuido por enseñanzas en la Comunidad andaluza

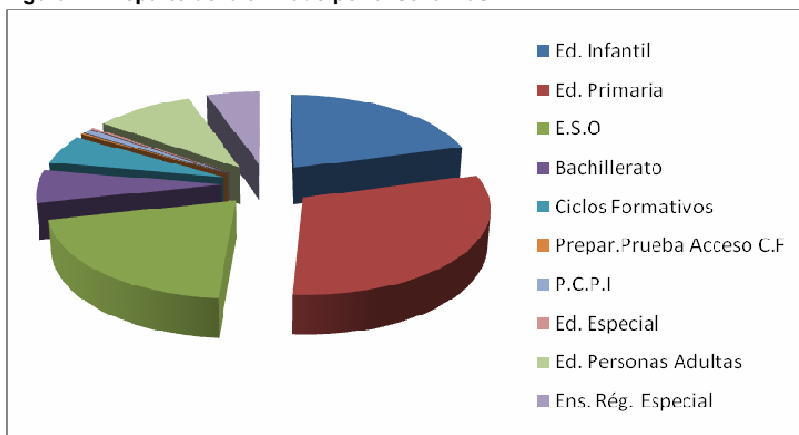
<i>Niveles</i>	<i>Público</i>	<i>Concertado</i>	<i>Privado</i>	<i>TOTAL</i>
Ed. Infantil	266.434	89.979	17.753	374.166
1º ciclo	40.712	39.822	7.371	87.905
2º ciclo	225.722	50.157	10.382	286.261
Ed. Primaria	419.772	113.420	13.814	547.006
E.S.O	278.792	81.417	8.554	368.763
Bachillerato	91.414	7.913	14.231	113.558
Ciclos Formativos	77.586	19.503	3.373	100.462
Grado Medio	42.694	14.275	874	57.843
Grado Superior	34.892	5.228	2.499	42.619
Prepar. Prueba Acceso Ciclos Format	4.341			4.341
Grado Medio	634			634
Grado Superior	3.707			3.707
P.C.P.I	11.955	3.430	18	15.403
En centros	11.446	3.038	18	14.502
Actuaciones	509	392		901
Ed. Especial	3.465	2.723		6.188
Ed. Personas Adultas	177.047		503	177.550
Ed. Permanente	119.750			119.750
ESA	31.051			31.051
Bachillerato	20.322			20.322
Ciclos Formativos	5.924		503	6.427
Ens. Rég. Especial	94.054		1.633	95.687
TOTAL	1.424.860	318.385	59.879	1.803.124

Fuente: Informe 2010/2011 de *La Educación en Andalucía*.

Se observa que, en relación a la enseñanza de Bachillerato, de la que la Formación Profesional inicial, tradicionalmente, ha estado muy alejada en cuanto al porcentaje de alumnado matriculado, en la actualidad no existe una diferencia muy

significativa (siendo la diferencia total entre los alumnos matriculados en bachillerato y los matriculados en los ciclos formativos de grado medio y grado superior de 13.096 alumnos). El siguiente gráfico nos ilustra estos datos y vemos que, se percibe una diferencia mínima entre ambas enseñanzas.

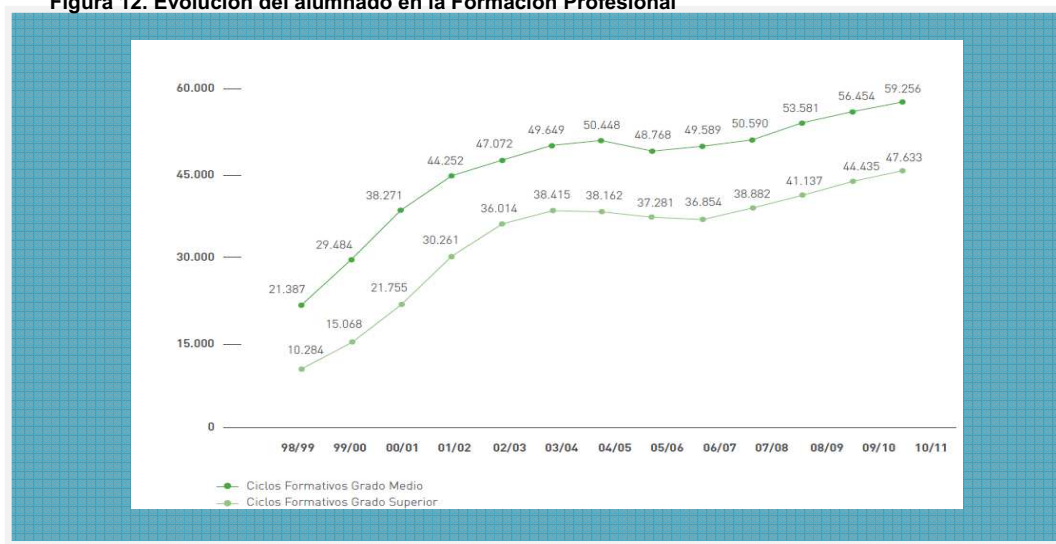
Figura 11. Reparto del alumnado por enseñanzas.



Fuente: Informe 2010/2011 de *La Educación en Andalucía*.

La siguiente figura nos muestra cómo ha ido creciendo el número de alumnado en las enseñanzas de formación profesional.

Figura 12. Evolución del alumnado en la Formación Profesional



Fuente: Informe 2010/2011 de *La Educación en Andalucía*.

Por último, cabe señalar algunos datos sobre la inserción laboral del alumnado egresado de las distintas enseñanzas¹³⁵.

Tabla 16: Acceso al empleo desde las distintas enseñanzas

Búsqueda y acceso a empleo significativo*. Porcentajes del colectivo. Periodo 2001-2005

Colectivo		Han buscado primer empleo	Acceden a empleo con contrato		No acceden a empleo
			Indefinido	De otro tipo	
Graduados en ESO	ESO	11,8	3,3	22,6	74,1
Graduados en Bachillerato	GBLO	13,7	3,5	24,7	71,8
Graduados en Grado Medio	CFGM	20,8	11,8	76,4	11,8
Graduados en Grado Superior	CFGS	20,6	9,9	69,0	21,1
Abandonaron la ESO sin título	AESO	27,0	10,9	67,8	21,3
Finalizaron cursos del Plan FIP	FIP	28,5	10,9	63,5	25,6
Finalizaron Escuelas Taller y Casas de Oficio	ET-CO	34,2	9,8	71,1	19,1

*Empleo significativo: empleo de más de 20 horas semanales durante un periodo mínimo de seis meses de forma continuada y en la misma empresa. La búsqueda se realiza durante 6 meses seguidos a lo largo del periodo.

Fuente: Cifras INE 2/2008

Vemos que el porcentaje de egresados de Formación Profesional que acceden al empleo con contrato es considerablemente mayor que el de los que finalizan otras enseñanzas. Asimismo, otro dato interesante, extraído de este estudio del INE, es que “los colectivos de CFGM y CFGS acceden en su mayoría a primeros empleos relacionados con su formación (57,1% y 53,9%)” (INE, 2008).

A modo de síntesis

En el contexto español, observamos que es el primer programa nacional de formación profesional el que establece una adecuada transparencia de cualificaciones en el ámbito europeo. Este programa, acordado en 1993¹³⁶ y en vigor hasta 1996, supone el primer planteamiento global de la formación profesional en España al intentar articular en un todo coherente los dos subsistemas de formación existentes en el momento, ocupacional y reglada. En él se señala que la formación profesional debe

¹³⁵ Estos datos se corresponden a un estudio realizado por el INE (Instituto Nacional de Estadística), correspondiente al periodo 2001-2005.

¹³⁶ El Primer Programa Nacional de Formación Profesional se acordó a través del Real Decreto 631/1993 de 3 de mayo.

concebirse como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional.

Por otro lado, existen dos objetivos claros comunes a todos los sistemas educativos. Uno, universalizar el acceso a la educación, que se ha convertido en una realidad en los países industrializados. Pero el otro objetivo, mucho más difícil de alcanzar, es conseguir conectar la educación y formación con el entorno productivo. Si bien, este último objetivo no se ha alcanzado, se está trabajando a fondo para conseguirlo, y así lo demuestran las abundantes reformas de los sistemas de formación que se suceden en países ya no sólo de la Unión Europea, sino también en el seno de la misma OCDE, encaminadas a buscar este vínculo eficaz, y necesario, entre ambos contextos. Ya lo decíamos en palabras de Pia Cort (2008), combinar desarrollo productivo y crecimiento económico bajo las reglas del mercado, con una mayor vertebración y cohesión social, se hace difícil y a veces se convierte en un imposible. Todo un dispositivo normativo y regulatorio intenta armonizar concepciones ambivalentes, desposeyéndolas de su contenido dotándolas así de una neutralidad extrema, aplicables y adaptables a las políticas nacionales y locales de cualquier país.

Alcanzar este reto se dificulta debido a que el entorno productivo cambia a pasos agigantados, al igual que lo hacen las necesidades de cualificación demandadas por el mismo. Como sostiene Ferrer (2002:18) “la pirámide de adquisición de los conocimientos y capacidades necesarios para desarrollar un trabajo determinado ha ido invirtiéndose. Hasta no hace mucho tiempo, las cualificaciones que definían los puestos de trabajo y los perfiles profesionales se mantenían bastante estables a lo largo de la vida activa de los trabajadores. El lento ritmo de evolución de esos perfiles y una mayor estabilidad laboral, permitían que el trabajador fuera adaptándose paulatinamente a los cambios que, desde luego, se iban produciendo. Eso hacía que los conocimientos y capacidades adquiridos por los trabajadores en el sistema educativo o durante los primeros años de desempeñar un oficio concreto, mantuviesen su validez a lo largo de toda su vida activa y conformasen el grueso de su cualificación. Ahora esto funciona justo en sentido inverso. Los perfiles profesionales cambian mucho y muy rápido [...]”, por tanto, los cambios en las demandas de cualificaciones y competencias por parte de las empresas van modificando su valor, haciendo necesaria una continua adaptación y renovación de estas competencias. Siguiendo con el planteamiento de Ferrer, el desafío más

importante para los sistemas de formación es dotarse de herramientas y estructuras flexibles que les permitan conocer los cambios e innovaciones y hacerse permeables, adaptables, a ellos. Se trata, en definitiva, de alcanzar un equilibrio entre la formación que imparten en un momento dado y la nueva formación que, también en ese momento, necesitan las empresas y los trabajadores.

Ante este panorama, el sistema de formación profesional español parte de la iniciativa¹³⁷ de “integrar en el modelo las vías cualificantes no educativas (formación ocupacional, continua y experiencia profesional); y dotarlo de una dimensión o arquitectura territorial coherente con el marco administrativo autonómico existente” (CIDEC, 199:73). Partiendo de esto, las iniciativas nacionales que han introducido las competencias en educación, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como en la postobligatoria son la Ley Orgánica de las cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y, más concretamente, los decretos que posteriormente las desarrollan. Aunque, no se puede olvidar que ya en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), si bien optó por el término *capacidades* para la educación obligatoria, introdujo el término *competencias* para referirse a la Formación Profesional¹³⁸. Esta ley, consciente de que *se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta el momento 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*, acomete una reforma profunda de la formación profesional en su Capítulo Cuarto del Título Primero.¹³⁹ Esta disposición supondrá el comienzo de una profunda reforma de nuestro sistema de formación profesional.

Pero la normativa que propone e inicia un nuevo modelo de formación profesional es la ley de cualificaciones profesionales (LOCFP), cuyo propósito

¹³⁷ Proceso iniciado (y aún abierto) por el Primer Programa Nacional de Formación Profesional.

¹³⁸ Según el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, de acuerdo con el mandato de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE) de aproximar la formación profesional al mundo productivo, *las enseñanzas profesionales se deberán configurar con referencia a las necesidades de cualificación del sistema productivo. Por ello, el objetivo de la nueva formación profesional se orienta, no sólo a la adquisición de conocimientos. Sino sobre todo a la adquisición de competencias profesionales.*

¹³⁹ Esta ley definirá la formación profesional del siguiente modo: *Conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y regulado en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional (LOGSE, Capítulo Cuarto, art. 30.1).*

primordial y básico es crear el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), verdadero eje sobre el que gira la construcción del nuevo marco de la formación profesional en España, “adecuado al Marco Europeo de Cualificaciones, y con objetivos y finalidades propios aunque interconectados comunitariamente: vincular la formación con la política de empleo para fomentar la libre circulación de trabajadores” (Cano, 2010:117). La finalidad de este Sistema es integrar las ofertas de formación profesional y favorecer la evaluación y la acreditación de competencias, y para ello se sirve de tres herramientas que sirven a dicho objeto: el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el Catálogo Modular de Formación Profesional y el mecanismo de evaluación y acreditación de competencias.

Este planteamiento se circunscribe en la política europea encaminada a la transparencia, armonización, reconocimiento y transferencia transnacional de las cualificaciones profesionales en Europa en el camino de reconfiguración del mercado único europeo.

Bibliografía reseñada

- Arbizu, F. (2002). "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152: 157-170.
- Cano Galán, Y. (2010). *La formación profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*. Madrid, Colección Informes y Estudios y Relaciones Laborales del Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la Formación Profesional*. Málaga, Analistas Económicos de Andalucía.
- Castillo, CA. y Terrén, E. (1994). “De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica”. En *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 4: 75-91.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián, Michelena Artes Gráficas.
- Consejería de Educación (2010). *La educación en Andalucía, 2010/11*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Cort, P. (2008). "VET policy formation and discourse in the EU: a mobile work force for a European labour market?". En Aarkrog, V. and Jørgensen, Ch. H. (eds.). *Convergence and Divergence in Education and Work*. Frankfurt: Peter Lang, 6: 101-124.
- Habermas (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional*. Madrid, Síntesis.
- Lozano, C. (2007). *Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional industrial española*. I Jornadas de Historia Empresarial.
- Martínez, G y Oquiñena, J.J. (1988). "Bases para una Política de Formación Ocupacional". En *Economías*, 12: 297-315.
- Pereyra, M. A., González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). "Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain". En Cowen, R. y Kazamias, A. M. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Londres, Springer, 217-238.
- Pérez Esparrells, C. (2001). "La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro". En *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 3: 91-113.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, Th. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.

Referencias Normativas

- LEY de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955 (GAZETA).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de *Educación y Financiamiento de La Reforma Educativa* (En BOE de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del *Derecho a la Educación* (En BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).
- DECISIÓN del Consejo de la CEE de 16 de julio de 1985 (85/368/CEE).
- TRATADO de *adhesión de España y Portugal a la CEE* (DO L 302 de 15 de noviembre de 1985).

Orden de 31 de julio de 1985, por la que se desarrolla el *Acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional* (En BOE núm. 188, de 7 agosto 1985).

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el *Consejo General de la Formación Profesional* (En BOE núm. 9, de 10 de enero de 1986).

LEY 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1.990)

REAL DECRETO 631/1993, de 3 de mayo, *por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*. En BOE núm. 106, de 4 de mayo de 1993.

Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, *por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. (Vigente hasta el 27 de marzo de 2004). En BOE núm. 122 de 22 de mayo de 1993.

II PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998), aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión del día 13 de marzo de 1998.

REAL DECRETO 375/1999 de *creación del INCUAL* (Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales). En BOE núm. 64 de 16 de marzo de 1999.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio de *las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. En BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002.

DECRETO 1/2003, de 7 de enero, *por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales*. En BOJA núm. 29, de 12 de febrero de 2003.

REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre (2003): *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. En BOE núm. 223, de 17 septiembre 2003.

REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, *por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. En BOE, del 17 de septiembre de 2003. Modificado por el REAL DECRETO 1416/2005 1416/2005 de 25 de noviembre, BOE del 3 de diciembre de 2005.

REAL DECRETO 362/2004 de *Ordenación General de la Formación Profesional Específica*. En BOE núm. 3, de 3 de enero de 2007.

REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de diciembre, *por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional*. En BOE núm. 312, de viernes 30 de diciembre de 2005.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. En BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

- REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, *por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. En BOE, núm.3, de 3 de enero de 2007.
- REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, *por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. En BOE núm.87, de 11 de abril de 2007.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*. En BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007.
- REAL DECRETO 34/2008, de 18 de enero, *por el que se regulan los certificados de profesionalidad*. En BOE, del 31 de enero de 2008.
- Anexo I de la RECOMENDACIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 *relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. En Diario Oficial C 111/1 de 6 de mayo de 2008.
- DECRETO 334/2009, de 22 de septiembre, *por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de ANDALUCÍA*. En BOJA núm. 195, de 05 de octubre de 2009.
- ORDEN de 24 de septiembre de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación y de Empleo, *por la que se regula la convocatoria de un procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación*. En BOJA núm. 192 de 30 de septiembre de 2009.

**METODOLOGÍA. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se presenta el diseño de investigación empleado en función del objetivo general de la tesis: analizar la relevancia que ha adquirido el enfoque de las competencias profesionales en la reforma de la Formación Profesional en España en las últimas décadas. Se trata de un diseño emergente (Erlandson et al., 1993) y flexible (Lincoln y Guba, 1985) que nos permita tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación así como en sus diversas fases y delimitar progresivamente, de esta manera, nuestro objeto de estudio.

Nuestro trabajo se encuadra en el enfoque cualitativo. Siguiendo a Sandín (2003), la investigación cualitativa es aquella actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Siguiendo una metodología cualitativa, el diseño de esta investigación se inserta, concretamente, dentro del paradigma interpretativo, puesto que nos permite conocer las percepciones que tienen los actores sociales implicados en la Formación Profesional sobre las reformas acaecidas en esta etapa educativa en las últimas décadas.

Como fase previa al diseño, con el objetivo de tener un conocimiento más detallado del objeto de estudio y su realidad social, utilizamos otro procedimiento de recogida de información cuantitativa sobre los centros de la Comunidad Andaluza que imparten Formación Profesional, atendiendo a indicadores de tipo geográfico (municipio, provincia, zona...), económico-social (paro juvenil registrado, actividad económica predominante, ...) y de tipo educativo (número de centros de Formación Profesional, titularidad, ciclos formativos...).

Para ello, como fuente de información primaria, hemos utilizado la base de datos de la Consejería de Educación de Andalucía¹⁴⁰ que recoge la red de Centros de Formación Profesional para, a partir de ella, recabar la información necesaria para el diseño de la muestra, extraída del Instituto de estadística de Andalucía y el anuario

¹⁴⁰ Consulta de Red de Centros Docentes:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>

económico de la Fundación la Caixa¹⁴¹. Estos datos cuantitativos nos aportarán un conocimiento más amplio sobre la realidad social de nuestro objeto de estudio.

5.1. Diseño de Investigación

El diseño de la investigación, que ha estado guiado e influido por las concepciones teóricas de las que hemos partido, ha pretendido acercarse al objeto de estudio en diversas fases. De esta manera, el desarrollo concreto del diseño de investigación, por su misma naturaleza flexible, ha provocado que éste se haya ido modificando o, más bien, adaptado a las circunstancias propias de cada momento y a los hallazgos que se iban obteniendo. De ahí que entendamos el diseño como un proceso acumulativo y también interactivo de toma de decisiones en el que hemos puesto en relación el marco teórico de la investigación y su concreción empírica. De este modo, el análisis interpretativo del discurso tanto del profesorado de Formación Profesional como de empresarios que reciben alumnos en prácticas de esta misma etapa educativa, ha sido complementado con un marco teórico¹⁴², con el objetivo de comprender la evolución de la relación entre los sistemas productivo y educativo. La siguiente tabla muestra las etapas del diseño de investigación empleado:

¹⁴¹ Anuario Económico de España 2010:
http://www.anuarieco.lacaixa.com/java/X?cgi=caixa.le_DEM.pattern&CLEAR=YES

¹⁴² Marco teórico, de naturaleza histórica y normativa, y con una perspectiva comparada.

Tabla 17. Fases en el diseño de la investigación

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN					
Etapa	Marco teórico	Recopilación datos cuantitativos sobre el objeto de estudio	Análisis del discurso en el contexto educativo	Análisis del discurso en el contexto empresarial	Análisis Final
Objetivos	<p>Analizar las diferentes perspectivas teóricas en torno al enfoque de las competencias y, de manera más concreta, de las competencias profesionales.</p> <p>Considerar los planteamientos internacionales sobre competencias en el marco legislativo nacional y autonómico sobre FP.</p> <p>Examinar los procesos de convergencia y divergencia que se están produciendo en las políticas sobre FP.</p>	<p>Tener un conocimiento más detallado del objeto de estudio y su realidad social</p>	<p>Analizar la evolución de las reformas en la FP.</p> <p>Conocer las implicaciones del discurso de las competencias en la FP.</p> <p>Determinar cuáles son los desafíos a los que esta etapa tiene que hacer frente.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Desde la percepción del Profesorado</p>	<p>Analizar la evolución de las reformas en la FP.</p> <p>Conocer las implicaciones del discurso de las competencias en la FP.</p> <p>Determinar cuáles son los desafíos a los que esta etapa tiene que hacer frente.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Desde la percepción del Empresariado</p>	<p>Comprender y determinar en qué medida el discurso de las competencias vertebrará las políticas de actuación en la formación profesional (en base a lo extraído en las etapas anteriores).</p>
Fuente de datos	<p>Documentos normativos y fuentes bibliográficas.</p>	<p>Base de datos de la Consejería de Educación de Andalucía.</p> <p>Instituto de estadística de Andalucía.</p> <p>Anuario Económico de la Fundación la Caixa.</p>	<p>Entrevistas Profesorado de Formación Profesional.</p>	<p>Entrevistas a empresarios receptores de alumnos de Formación Profesional.</p>	<p>Resultados e interpretaciones de las etapas anteriores</p>

Fuente: Elaboración propia

A continuación exponemos los diversos elementos propios del diseño: recogida de datos y análisis.

5.1.1. Recogida de datos

La fase de recogida de datos estuvo precedida por la decisión relativa al contexto de la investigación y por la revisión de documentos normativos y fuentes bibliográficas¹⁴³ relevantes para la fundamentación teórica previa al análisis de las percepciones de los agentes sociales implicados en la Formación Profesional sobre la evolución de ésta en base al nuevo discurso de las competencias profesionales.

El proceso de recogida de datos ha consistido, fundamentalmente, en tres tareas:

1. Búsqueda y recogida de información para la elaboración de una base de datos que nos permitiera un conocimiento más exhaustivo del mapa de centros de la comunidad autónoma andaluza para una aproximación más detallada a nuestro objeto de estudio y la delimitación de la muestra para el posterior trabajo de campo. En esta base de datos se incluyó, además, información referida al contexto económico y social de localización de los centros. En concreto, y diferenciando por municipios, incluimos información referida a la situación territorial y demográfica (localidad, situación geográfica, población total); información económica y social (índice de desempleo juvenil, impuesto de la renta de las personas físicas); y educativa (número de centros educativos, número de centros en los que se imparte Formación Profesional, información referida a cada uno de estos centros de Formación Profesional: denominación, titularidad, certificación ISO 9001:2000, títulos impartidos, modalidades).
2. Trabajo de campo, con los actores implicados en Formación Profesional, basado en entrevistas de corte semiestructurado al profesorado de esta etapa educativa y empresariado, mediante las que se han recopilado percepciones, opiniones que nos han permitido conocer cuáles han sido las implicaciones del discurso de las competencias en una etapa concreta del sistema educativo, la Formación

¹⁴³ Consistente en recopilación de legislación para el estudio del discurso normativo-legislativo sobre las competencias y su implicación en la Formación Profesional. Si bien, este análisis se centra en la legislación nacional y su concreción en Andalucía, no se pierde de vista la influencia del marco normativo europeo.

Profesional Inicial; cómo se está reestructurando esta etapa en base a las nuevas demandas de la economía y de los mercados de trabajo en particular; cuáles son los desafíos a los que tiene que hacer frente, etc., todo ello desde la percepción y el discurso de los agentes implicados en el proceso, participantes en la investigación. En concreto se han realizado entrevistas a dos niveles: profesorado del campo de la Formación Profesional (diferenciando entre su pertenencia o no al equipo directivo del Centro); y empresarios.

En el caso de la elección del profesorado entrevistado, se han seguido unos criterios intencionales, puesto que no se ha pretendido medir ni conseguir una información estadísticamente representativa, sino la selección de una serie de personas clave que, a través de su discurso y su narrativa, nos ayudaran a comprender las implicaciones de las últimas reformas que atañen a esta etapa educativa. Por ello, se seleccionaron varios centros de enseñanza de Formación profesional pertenecientes a todo el territorio andaluz. En un primer momento, la selección de los centros de Formación Profesional estuvo guiada por un “informante clave”¹⁴⁴ y vertebrada por el criterio de centros de referencia en determinadas familias profesionales, aunque luego se fue ajustando al criterio de accesibilidad a los centros. Por tanto, los criterios para el proceso de muestreo del profesorado, referentes a las características propias de los participantes, fueron los siguientes:

- *Trayectoria profesional*, referida al periodo histórico de dedicación a la docencia en esta etapa educativa, diferenciando entre anterior/posterior a la implantación de la LOGSE (ley que supone un punto de inflexión en las transformaciones de la Formación profesional).
- *Función en el centro*, diferenciando entre su pertenencia o no al Equipo Directivo.
- Familia profesional en la que los/as entrevistados/as imparten clase. Si bien, este no fue un criterio selectivo inicial, se intenta, una vez en los centros (y si se permitía esa opción) entrevistar a docentes de diversas familias profesionales¹⁴⁵.

¹⁴⁴ En esa fase del estudio el informante clave era Inspector de Educación.

¹⁴⁵ Pudiendo ser:

Actividades Físicas y deportivas; Actividades marítimo pesqueras; Administración; Agraria; Artes gráficas; Comercio y marketing; Comunicación, Imagen y Sonido; Edificación y Obra Civil; Electrónica/electricidad; Fabricación mecánica; Hostelería y Turismo; Imagen personal; Industrias alimentarias; Informática; Madera y Mueble; Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados; Mantenimiento y servicios a la

En el caso de los informantes referidos a empresarios, la selección de la muestra se ha hecho a través de un "muestreo nominado"¹⁴⁶, esto es, a partir de las entrevistas en los centros se nos facilitó el contacto con las empresas que están vinculadas a éstos. En definitiva, las características de los informantes referidos a empresarios se centran en que tengan vinculación con los centros de enseñanza de Formación Profesional Inicial de Andalucía¹⁴⁷.

Finalmente, se han realizado 50 entrevistas a profesorado y 12 a empresarios, esto es, un total de 62 entrevistas de corte semiestructurado, una por cada informante, en un total de 21 centros visitados¹⁴⁸ en la Comunidad andaluza. Se ha empleado una técnica de análisis cualitativa como la entrevista porque el objeto de esta investigación ha sido conocer una realidad sobre un tema concreto desde la perspectiva de los propios sujetos, concediéndoles a ellos mismos el protagonismo de la investigación y "gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad" (Del Rincón et al., 1995:334).

La entrevista utilizada ha sido una *entrevista formal*, ya que el investigador se ha puesto en contacto "formalmente" con los sujetos que iban a ser entrevistados, solicitando el día y la hora en la que se iba a realizar la entrevista y, desde el punto de vista metodológico, se planificó una *entrevista semiestructurada*, ya que se ha basado principalmente "en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario" (Sierra, 1998:311). Es decir, la entrevista ha consistido en un guión inicial¹⁴⁹ y éste se ha ido adecuando a las respuestas que el sujeto entrevistado iba proporcionando de acuerdo a la investigación. De esta forma, el sujeto entrevistado ha tenido mayor libertad y el

producción; Química; Sanidad; Servicios socioculturales/comunidad; Textil, confección y piel; Vidrio y cerámica.

¹⁴⁶ También denominado, muestreo de "avalancha", en "bola de nieve" o muestreo "en cadena", pues consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

¹⁴⁷ Esta vinculación se da, sobre todo, por la recepción de alumnos de los centros educativos por las empresas en periodos de prácticas. En algunos casos, la relación se amplía a charlas en los centros por parte de miembros de la empresa.

¹⁴⁸ Ver anexo V donde se muestra la relación de los centros participantes en el estudio.

¹⁴⁹ Ver anexos I y II donde se muestra el guión inicial para las entrevistas cualitativas realizadas a profesorado y empresarios.

entrevistador se ha limitado a dirigir el discurso, aunque aparentemente era el entrevistado el que conducía la conversación. Esto es, este proceso ha planteado una *entrevista normalizada* en la que “el entrevistador guía hábilmente la conversación, pero estimula al entrevistado a hablar libre y largamente sobre temas pertinentes. El entrevistador retiene el control de manera que se cubran sistemáticamente todos los aspectos de los antecedentes personales del entrevistado, pero la información se obtiene de manera no directiva” (Fear, 1979:31); por ello, el entrevistador sólo intervino para obtener información más precisa o específica.

El primer paso para la realización de estas entrevistas ha consistido en el contacto telefónico con el director/a¹⁵⁰ de cada uno de los centros para, en caso de acceder a participar en la investigación, concertar la cita para la/s entrevista/s. En cada uno de los centros visitados, previa concertación de cita, se ha realizado al menos dos entrevistas, una a un docente perteneciente al equipo directivo¹⁵¹ y, otra u otras a cualquier otro docente del centro (intentando que pertenecieran a familias profesionales distintas para enriquecer el perfil de la muestra). Las entrevistas han tenido una duración aproximada de entre 40 minutos y una hora y tuvieron lugar en la zona facilitada por los centros, generalmente una oficina o sala de reuniones que permitieron grabaciones claras y sin interrupciones. Todas las entrevistas fueron recogidas con una grabadora digital.

Todos estos criterios han guiado, inicialmente, el diseño de la muestra, sólo limitada en su desarrollo por causas ajenas al investigador. La selección de la muestra¹⁵² finalizó al alcanzar el “punto de saturación teórica” (Glaser y Strauss, 1967), es decir, hasta el momento en el que durante la obtención de la información ésta comenzó a ser igual, repetitiva o similar (con mínimas variantes), considerando que nuevas entrevistas no añadirían nada relevante a lo conocido, y la información que se estaba obteniendo estaba siendo redundante.

¹⁵⁰ O en su defecto con el Vicedirector/a del centro.

¹⁵¹ Director/a; Vicedirector/a; Jefe/a de Estudios y Secretario/a.

¹⁵² Ver en anexos 3 y 4 la muestra final de participantes entrevistados.

5.1.2. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo con los datos obtenidos de la base de datos cuantitativos, que, como ya comentamos en el apartado anterior, nos ha permitido un conocimiento más exhaustivo del mapa de centros de la Comunidad Autónoma andaluza para una aproximación más detallada a nuestro objeto de estudio y la delimitación de la muestra para el posterior trabajo de campo. El instrumento utilizado para procesar los datos ha sido el programa SPSS 15.0.

Para el análisis cualitativo de la entrevistas como para su desarrollo práctico se ha seguido, principalmente, las orientaciones de Kvale (1996)¹⁵³. La investigadora realizó todas las entrevistas y también la transcripción de las mismas para asegurar la necesaria fiabilidad o, en palabras de la metodología cualitativa, dependibilidad tanto durante el proceso de la entrevista como en la posterior conversión del texto oral al escrito, con las transformaciones que conllevaba, tanto en el modo lingüístico, pasar de la lengua oral a la escrita; como de contexto, pasar de una situación contextualizada a otra descontextualizada. No obstante, durante la realización de las primeras entrevistas contamos con la presencia de otro investigador cuya finalidad era la de cuestionar, revisar y debatir la interpretación de las mismas, así como las modificaciones del guión inicial de entrevista.

El *análisis* propiamente dicho tenía como objetivo desarrollar el significado de las entrevistas, para ello, seguimos la siguiente aproximación:

1. *Codificación del significado*, es decir, la entrevista se ha codificado en categorías. Éstas surgieron tanto durante el proceso de las entrevistas o su análisis posterior y otras se derivaron directamente del marco teórico de referencia.
2. *Clasificación del significado*, es decir, una vez hecha la codificación en cada una de las transcripciones se procede a juntar los fragmentos de una misma sección. Esto supone separarlos de las entrevistas originales, para su posterior clasificación o agrupación. A pesar de esta separación nunca se perdió la identificación de origen de cada fragmento, es decir, de la entrevista de la que ha sido extractado.¹⁵⁴

¹⁵³ La obra de Kvale es una excelente monografía sobre las entrevistas cualitativas de investigación. Está escrita desde la psicología pero con conocimiento de y receptividad hacia otras ciencias sociales.

¹⁵⁴ Ver en anexo VI el árbol donde se relacionan las diferentes categorías de codificación que han guiado el análisis de los resultados.

3. *La interpretación de significado*: que implica ir más allá de la estructuración de unos significados manifiestos en el texto bajo ciertas categorías a una interpretación más profunda y más o menos especulativa del mismo. En contraste con la descontextualización de las afirmaciones realizadas en la categorización, la interpretación recontextualiza las afirmaciones dentro de unas estructuras más amplias de referencia. El contexto para la interpretación de una afirmación lo proporcionó en ocasiones la misma entrevista o en ocasiones la teoría.
4. *La generación de sentido*, que implica “extraer” el significado del material recogido y dotar de sentido al mismo.

Un aspecto fundamental en el proceso de análisis ha sido la ayuda inestimable que el ordenador nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas (almacenamiento, organización, recuperación, etc.) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación. Nuestra tarea hubiera sido difícil de realizar, si no hubiéramos contado con ese soporte, que en nuestro caso ha supuesto el Programa NVivo¹⁵⁵, diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida, y textos en general (Richards y Richards, 1994; cit en Rivera García, 1999)

Concretamente, algunos aspectos básicos sobre “criterios de calidad”, en cuanto al rigor con que la investigación ha sido diseñada y desarrollada, puntos clave para alcanzar un nivel aceptable de veracidad en los datos. Para ello, en primer lugar, tenemos que alejarnos de los planteamientos positivistas centrados en la validez y la fiabilidad como rasgos primordiales que evidencian la misma. Dentro de la investigación cualitativa, nos encontramos con diferentes tendencias a la hora de resolver este problema. Básicamente, nos hemos apoyado en la propuesta que realizan Eisenhart y Howe (1992), recogida por Rodríguez Gial y García (1995, cit. en Rivera García, 1999), que propone cinco aspectos a tener en cuenta, si queremos garantizar la calidad de la investigación interpretativa:

- a. *Que exista un buen ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos utilizados para la recogida de datos y las técnicas de análisis.*

¹⁵⁵ En su versión inicial “*Nudist*” (Non Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing). Se trata de un programa, creado en la Universidad de La Trobe (Melbourne, Australia). Para más información acerca del software Nvivo consultar http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx.

El punto de partida en nuestra investigación ha sido el objeto de estudio de la misma y, a partir de este, se han decidido tanto la muestra, las técnicas e instrumentos para la recogida de datos, así como la selección de una herramienta para facilitar el análisis de los mismos.

- b. *Que la recogida y el análisis de datos haya sido realizada de forma eficaz.*

Esta investigación, en todo su proceso, ha estado respaldada por un grupo con una tradición investigadora que ha facilitado muchos estos aspectos ya que, en ningún momento el investigador ha actuado de modo aislado, sino que siempre ha estado arropado por un equipo, tanto en el momento de decidir los procesos como en su desarrollo. Asimismo, la utilización del programa Nudist ha sido positiva para nuestro estudio, agilizando las tareas con el consiguiente ahorro de tiempo y, especialmente, contribuyendo al logro de una mayor rigurosidad, exhaustividad, transparencia y confiabilidad de la información.

- c. *Considerar la presencia de los valores del investigador y las restricciones que esto supone para la propia investigación.*

Si bien es difícil despojarnos de nuestras percepciones y creencias al zambullirnos en el campo de estudio consideramos que, en un alto porcentaje se ha logrado. Durante la investigación, el conocimiento obtenido ha sido validado permanentemente a través del diálogo con investigadores y expertos de la comunidad científica. Esta manera de producir conocimiento está en relación con una concepción más amplia de la naturaleza de verdad en las ciencias sociales (Kvale, 1996).

- d. *La idea de globalidad.*

Se ha de responder globalmente a los cuatro aspectos anteriores. Es necesario considerar la claridad y coherencia entre objetivos de investigación, procedimientos y lograr ese equilibrio entre las cuestiones técnicas de la investigación y un respeto y consideración por la importancia y riesgos que implica trabajar considerando los valores, lo que se ha perseguido en esta investigación, en todo su proceso.

5.2. Justificación de la técnica de investigación y reflexión epistemológica sobre su aportación al conocimiento

Decidir si una técnica investiga lo que pretende investigar implica no sólo una concepción teórica de lo que se investiga, sino que también implica asumir que el investigador es el que define el objeto de estudio a partir de sus conocimientos y de sus modelos teóricos (explícitos e implícitos: creencias, prejuicios, etc.). De ahí que sea necesario justificar en este caso, por qué hemos elegido estas técnicas y cuáles son las potencialidades y también las limitaciones que reconocemos y en qué medida se adapta a nuestro objeto de estudio.

Así, asumiendo que la realidad se construye socialmente, en esta investigación se utiliza un enfoque metodológico cualitativo, ya que éste permite comprender a los actores sociales como partícipes de una cultura determinada.

En primer lugar, justificamos la fundamentación teórica con el objetivo de obtener una aproximación teórica al nuestro objeto de estudio: la reforma de la Formación Profesional en base al discurso de las competencias. El conocimiento proporcionado por estas fuentes, nos ha aproximado a nuestro objeto de estudio desde una perspectiva histórico-normativa y desde una visión comparada. La limitación de esta revisión teórica vendría dada por la amplitud de corpus teórico en torno al tema de las competencias, que ha dificultado la demarcación del mismo.

La técnica cuantitativa de documentación se justifica desde el objetivo de obtener información acerca de la red de centros de Formación Profesional en Andalucía. La información obtenida a través de las distintas fuentes utilizadas (en ocasiones numéricas, en ocasiones escritas) para la elaboración de esta base de datos, nos ha aproximado a nuestro objeto de estudio desde una perspectiva estructural y estática y nunca, como una realidad dinámica.

La entrevista cualitativa como técnica de investigación a partir de la cual se ha generado la mayor cantidad de conocimiento de esta investigación, ha sido fundamental para “construir el sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia” (Alonso, 1998: 28). Por tanto, es la entrevista cualitativa de investigación la que nos ha permitido obtener descripciones y narrativas del mundo vivido de los entrevistados respecto a las interpretaciones de los fenómenos descritos. De manera más explícita, Kvale (1996) señala los aspectos o características más importantes de estas entrevistas y en ellas reside especialmente su potencialidad, aunque también sus principales limitaciones:

- El ámbito de la vida: el tópico de las entrevistas cualitativas es el mundo vivido diariamente por el entrevistado y su relación con él.
- Significado: permite buscar e interpretar el significado de los temas centrales en la vida de los sujetos.
- Cualitativa: permite obtener conocimiento cualitativo expresado en un lenguaje cotidiano, no cuantificable.
- Descriptiva: permite obtener descripciones matizadas de diferentes aspectos del mundo vivido por los sujetos.
- Especificidad: permite obtener descripciones de situaciones específicas y secuencias de acciones, no opiniones generales.
- Ambigüedad: las afirmaciones del entrevistado pueden, a veces, ser ambiguas, reflejo de las contradicciones del mundo en el que ellos viven.
- Cambio: puede producir nuevas percepciones y conocimientos, y el sujeto podría en el curso de la entrevista cambiar sus descripciones y significados sobre el tema.
- Sensibilidad: permite obtener diferentes afirmaciones sobre los mismos temas, dependiendo de su sensibilidad a y del conocimiento del tópico de la entrevista.
- Situación interpersonal: el conocimiento obtenido se produce a través de la interacción interpersonal en la entrevista.
- Experiencia positiva: puede ser una experiencia enriquecedora y excepcional para el entrevistado, quien podría descubrir nuevos conocimientos.

El desafío, por tanto, de esta investigación es abordar las potencialidades de esta técnica en el estudio de la influencia de un discurso global de las competencias en la gestión de las políticas educativas nacionales referidas a la formación profesional desde la percepción de sus actores sociales implicados (en este caso profesorado y empresarios que participan en el proceso formativo).

Sin embargo, a pesar de reconocer este potencial, también tenemos que señalar sus principales limitaciones en el empleo de esta técnica dentro de la investigación y, consecuentemente en la investigación en su conjunto.

En términos operativos, delimitamos nuestro campo de análisis al estudio del discurso de los actores implicados en la formación profesional, concretamente, profesorado y empresarios. Sin embargo, hubiese sido interesante contrastar el discurso de éstos (centrado en sus opiniones, percepciones, creencias sobre las actuales reformas de la Formación Profesional), con el discurso político, no sólo documental (cómo sí se ha hecho) sino desde la narrativa de representantes políticos.

Bibliografía reseñada

- Del Rincón, D. et al (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dyckinson.
- Erlanson, DA. et al. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry*. Londres, Sage.
- Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires, Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: estrategias for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Lincoln YS. y Guba EG. (1995). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA:Sage.
- Martín-Crespo, MC. y Salamanca, AB. (2007). "El muestreo en la investigación cualitativa". En *Nure Investigación*, 27, marzo/abril.
- Rivera García, E. (1999). "Análisis de datos cualitativos". En Rivera, E. *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en centros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada, 219-279.
- Sandín, MP. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw Hill.
- Sierra, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En Galindo, J. (coord). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman, 207-276.

EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se promulga en 1990 para “intentar responder a las necesidades de formación que se detectaron como consecuencia de los profundos cambios sociales experimentados en las dos décadas pasadas desde la aprobación de la Ley de Educación de 1970” (Cano Galán, 2010:85). Esta ley será el marco de referencia general que dará una legitimidad normalizadora a los cambios y reformas producidos en la ordenación de la Formación Profesional¹⁵⁶ a partir de la década de los noventa en adelante.

En este capítulo vamos a analizar el discurso del profesorado entrevistado en referencia a su valoración sobre el cambio que supone esta ley para la Formación Profesional, así como su percepción sobre las implicaciones en la estructura, la relación con la empresa y el nuevo discurso que con ella se inicia, ya que la LOGSE (1990), por primera vez, contempla el concepto de cualificación y lo conecta con el empleo, aunque será la LOCFP (Ley Orgánica de las Cualificaciones Profesionales) la que supondrá el verdadero eje de inflexión de la formación profesional en nuestro país, ya que se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando los tres subsistemas tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo con la formación profesional para el empleo, lo que supone un nuevo diseño de la Formación Profesional basado en competencias. Tendremos en cuenta cómo los discursos, implícita y explícitamente, sugieren normas y recurren a categorías asociadas a una serie de recursos, orientados en este caso a la evolución y construcción de la política de la Formación Profesional en el sistema educativo español. Concretamente cómo la imaginan, cómo la problematizan, tomando como referencia las reformas que se han producido en este nivel educativo.

¹⁵⁶ A partir de ahora nos referiremos a ésta como FP.

6.1. Cambios políticos acaecidos en la Formación Profesional

“La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990 pone las bases de una formación profesional inicial moderna, que irá ganando prestigio y eficacia hasta la actualidad” (Homs, 2008:9). Todo el colectivo de profesores entrevistado considera que, efectivamente, la LOGSE es la normativa que ha supuesto el cambio más significativo en materia de Formación Profesional, modificándola a todos los niveles y, de hecho, en el discurso encontramos que muchos de ellos se refirieron a la formación profesional anterior a esta ley como “FP antigua”. Aunque cabe resaltar casos excepcionales como el de una profesora que confunde la LOGSE (1990), que ofrece un nuevo impulso regulador a la FP, con la nueva reordenación, Ley de Educación (LOE), publicada en 2006, donde se adecua la FP a una nueva etapa sujeta a los imperativos de una economía global:

Pues yo no te puedo decir ahora mismo exactamente porque no... la LOGSE es la nueva... lo que viene ahora pues no... (Profesora 18)

Resulta curiosa esta confusión en cuanto a la política educativa encubierta que desarrolla la normativa, teniendo en cuenta que esta profesora forma parte del Equipo Directivo del centro (concretamente como Secretaria) y con una dilatada experiencia docente desde antes de la implantación de la LOGSE (1990). La pertenencia al Equipo Directivo de un centro educativo en el que se imparten ciclos formativos de Formación Profesional, supone conocer la base legal y por consiguiente la política educativa que la regula. No obstante, no suele ser un caso generalizable, se puede considerar más bien como una excepción, ya que existe un conocimiento general de la política y normativa legal que la sustenta por parte del colectivo de profesores.

6.1.1. Confianza en las reformas. Revalorización de la Formación Profesional

Sí se encuentra, sin embargo, división de opiniones en clara referencia a la valoración global de la política educativa referida a la FP. Al analizar el discurso global, se percibe que la mayoría del profesorado entrevistado considera que la evolución de la política educativa referida a la FP ha sido, a rasgos generales, positiva. Esta apreciación recoge la dignificación que representa este nivel educativo respecto a etapas educativas anteriores. Este hecho se ha observado en numerosos fragmentos, por ejemplo:

Pero es verdad que la evolución de la FP ha ido a positivo, eso está claro. Si algo tuvo de bueno la LOGSE, que tuvo muchas cosas buenas. Tuvo también sus imperfecciones y sus fallos, pero una de las cosas que tuvo realmente buena y que no se le puede poner en..., es el cambio que supuso para la FP. (Profesor 1)

Yo en general, lo veo bien el cambio, pero haría una diferenciación entre el GM y el GS [...]. (Profesora 23)

Del cambio ese que ha habido, de lo que yo he observado en ese cambio, que vamos a mejor [...]. (Profesor 22)

Pues vamos a ver, como todo tiene sus puntos flacos y sus puntos fuertes, evidentemente. Entonces para mí hay una cosa importante, que desde que se produce ese cambio, la FP se equipara al resto de la enseñanza. (Profesora 25)

No obstante, la mayoría del profesorado que valora el considerable avance y enriquecimiento de la FP, también señalan a lo largo de su discurso, como veremos, aspectos negativos o deficiencias en la FP actual.¹⁵⁷

Frente a un discurso mayoritario que valora positivamente los cambios acaecidos en las últimas décadas en la FP, encontramos una pequeño índice de casos en los que el profesorado tilda de negativa esta evolución¹⁵⁸, un profesorado anclado en una escuela nostálgica. Sin embargo, localizamos diferentes formas de valorar negativamente la reforma y cambios producidos. Así, encontramos algunos casos, excepcionales claro está, en los que persiste la imagen nostálgica del modelo anterior a 1990, que se corresponde con un modelo más escolar de la FP.

Yo pienso que ha sido negativa [...] esto va empeorando día a día, y lo hemos ido confirmando un año detrás de otro, en aquella época decíamos que esto va de mal a peor [...]. Yo conozco la FP como te he dicho desde los 13 años, y la antigua, la buena, la que creo yo que era la buena. (Profesor 4)

Pues, yo creo que a mí me gustaba quizás más como el antiguo FP, me gustaba quizás más porque había la posibilidad de continuar por la FP, es decir, ahora desde que salió la LOGSE el sistema educativo que ahora está muriendo, porque ahora va a empezar el sistema educativo de la LOE, desde mi punto de vista, supongo que desde el punto de vista de los legisladores pues el de la LOGSE fue muy bueno, pues yo creo que era mejor (Profesor 47)

La valoraría en negativo, ha ido hacia abajo [...] que ojala volviéramos a lo que era antes (Profesor 45)

Esta percepción involucionista de la FP se percibe en comentarios del tipo “*va empeorando*”; “*está muriendo*”, “*ha ido hacia abajo*” referidos a la nueva FP que se está configurando. Vemos, en el último fragmento el caso de un profesor que, incluso, expresa su deseo de retroceso al modelo de FP clásico, tal y como funcionaba antes

¹⁵⁷ Más adelante profundizaremos en los aspectos positivos y negativos que, sobre la FP actual, se extrae del discurso de los participantes.

¹⁵⁸ Concretamente, esta valoración negativa sobre la evolución de la FP, es manifiesta en 8 casos de un total de 50.

de la implantación de la política con la entrada en vigor de la nueva normativa a partir de la LOGSE.

No obstante, cabe resaltar el juicio de una profesora que, si bien, valora negativamente esta evolución, también resalta aspectos positivos de la FP actual en contraposición con el modelo anterior, o bien donde el profesorado considera que, a partir de esta nueva etapa (se sobreentiende que tras las aportaciones que brinda la Ley de Educación, LOE, a partir de 2006), la evolución puede ser positiva:

A mí me gustaba más antes [...] Yo la veía, los niños los veía yo que salían más capacitados antes que ahora... Lo bueno sí ha sido que el hándicap que había antes, yo me acuerdo que antes, siempre decían "la gente mala va para FP", pues eso sí ha desaparecido, ¿no? [...]. Eso sí ha cambiado. La mentalidad esa, sí que ha cambiado. Ya te entra gente pues buena o mala, igual que en Bachillerato [...] tenemos los últimos ordenadores, el otro día nos mandaron ordenadores, necesitas esto, vamos, que yo... antes sí, estábamos muy faltos de eso, pero ahora. (Profesora 28)

La valoraría, pues negativa, la evolución negativa y creo que partir de ahora puede ser más positiva [...] lo que tenemos ahora no es válido, para elegir prefiero la antigua que a la que tengo ahora, que la que viene ahora nueva según la LOE me garantiza esas competencias el alumno va a crear esas habilidades o van a crear esas capacidades, voto 100%, pero tengo mis dudas de que eso se lleve a cabo porque una ley con el mismo profesorado que existe y reconozco que es mucho trabajo el que debe de hacer el profesor. (Profesor 39)

Los aspectos positivos a los que alude este profesorado hacen referencia a la mejora del prestigio de la FP y de la dotación de recursos. Existen también dentro de este grupo que etiqueta la evolución de la FP como negativa, los que creen que esta reforma era innecesaria, bien porque se consideran que los cambios han sido pocos y hacia peor; o bien porque se cree que la "FP antigua" hubiese respondido igualmente a los cambios, si hubiera contado con la dotación económica de la actual FP, como podemos observar en los respectivos fragmentos:

Los ciclos formativos desde mi punto de vista, ha sido estropear lo que ya estaba mal. Los ciclos van mucho peor que la FP, pero mucho peor, [...]. (Profesor 9)

Pues yo no te puedo decir ahora mismo exactamente porque no... la LOGSE es la nueva... lo que viene ahora pues no... [...] ¿del cambio? pues el cambio lo valoro negativamente, por... la práctica me lo demuestra, [...] pero vamos que yo creo que en la antigua FP con la dotación de material que tenemos actualmente que respondería exactamente igual, o sea que no hubiera hecho falta la reforma educativa esta de nada, sino que se hubiera hecho... [...]. (Profesora 28)

En definitiva, son muy pocos los profesores que tienen una valoración global negativa de la evolución de la Formación Profesional y, además, en muchos de estos casos, resaltan aspectos positivos de la actual. Esta percepción negativa se achaca, sobre todo a lo referente a la formación del alumnado. Así, por ejemplo, hay un sector de profesorado que considera que con la implantación de la LOGSE (1990), el

alumnado que se escolariza en el nivel de FP, está menos preparado que el alumnado que finalizaba la Educación General Básica, formación que propiciaba la LGE (1970), e incluso con menor inquietud por aprender:

Ahora el alumno pues tienes que estar con él empujándole, y hace 8 años era el alumno el que te empujaba a ti, y te preguntaba esto por qué, y lo otro por qué, y demandaba conocimiento, estaba más interesado en los conocimientos que iba adquiriendo, y ahora, pues, es que esto como no me gusta este tema, por qué no damos el otro. (Profesor 3)

[...] la gente que te viene de la ESO, que es un autentico desastre, que es mi opinión personal, vienen que no saben ni leer, y si saben no saben ni lo que están leyendo, pues el resultado es lo que tenemos actualmente [...]. (Profesor 4)

[...] ya vienen mal, aun los buenos, ya vienen mal porque la ESO no funciona, [...]. (Profesor 9)

[...] la evolución negativa y creo que partir de ahora puede ser más positiva, negativa porque los contenidos que se supone que deben de tener los niños en conocimientos básicos en la secundaria, que son los dos cursos que supone tercero y cuarto donde deberían adquirir unas competencias hablando como las nuevas, como dice la nueva formación profesional, pues esas competencias no se llegaban a introducir en los alumnos, entonces los alumnos vienen con una formación muy baja [...]. (Profesor 39)

Otro factor determinante en esta valoración negativa respecto a la FP, y también referente a la formación del alumnado, se centra en la percepción que el profesorado tiene sobre la formación con la que el alumnado finaliza los ciclos formativos, culpando, especialmente, a la escasa duración de éstos¹⁵⁹. Veamos el siguiente fragmento que, no siendo el único que se refiere a este criterio, refleja claramente esta idea:

La verdad es que los niños saben menos, esa es la realidad, es que antiguamente, la FP antigua, al ser de cinco años la gente cuando llegaban a quinto estaba muy bien preparadas porque llevaban mucho tiempo relacionado con temas profesionales, entonces yo daba clases a los administrativos siempre, como es lógico, entonces cuando entraba aquí un niño de 14 años, que es con lo que entraba entonces, con lo que es la ESO, la EGB antigua, entraba más o menos con 14 años quien traía todo aprobado, 14 o 15 años era la edad que entraban. Entraban muy despistados, muy verdes, muy mal, muy niños, con mucha inmadurez, pero claro cuando llegaban a quinto, desde los 16 han pasado cinco años, tienen 20, 22 años, entonces pues la verdad que si salían muy preparados, de hecho en aquella época las prácticas eran voluntarias y la mayoría de la gente en el último curso hacían prácticas, que además eran compaginando con la enseñanza del colegio, que no es como ahora que lo hacen sólo, sino que estaban en prácticas por las tardes y venían a clases por las mañanas. Y después con los ciclos, los ciclos grado medio la verdad es que son escasos, muy poco tiempo de estudio, entonces pues en dos años un niño que viene de la eso con lo despistado que viene no le da tiempo casi... entonces salen con mucha inmadurez, para mi gusto demasiada inmadurez para trabajar. Y lo del grado superior pues es corto los estudios porque en dos años no le da tiempo a prepararse bien [...]. (Profesor 40)

¹⁵⁹ Sobre la que profundizaremos en el siguiente epígrafe.

Sin embargo, también existe un pequeño sector de profesorado¹⁶⁰ que no manifiesta una valoración respecto a la evolución de la FP, sino que más bien se limitan a destacar las diferencias que consideran más relevantes entre los dos modelos de FP, la “antigua” y la surgida con la reforma de 1990, con una ambivalencia o neutralidad en cuanto al significado de su implantación, como los avances y retrocesos producidos. En este sentido remiten siempre a la LOGSE (1990) como motor de dichos cambios:

Es bastante complejo de decantarse porque, ya te digo, no solamente depende del entorno del centro, sino también depende de las empresas, depende del país en general. Entonces, claro, no es lo mismo esta situación que atraviesa España ahora que al mejor hace 6 años, entonces quizás es complicado de hacer un análisis así rápido. Habría que ver muchos factores. (Profesor 13)

A esa evolución yo le veo muchos aspectos muy positivos aunque bajo mi punto de vista le observo alguna carencia, algún defecto, esa es mi opinión particular, probablemente no esté en lo cierto pero es lo que yo observo. (Profesor 34)

Bueno, yo creo que eso no está ni mejor ni peor, está distinto ¿no? (Profesor 12)

Resumiendo, sólo un reducido sector de profesorado considera regresiva la evolución de la política de FP y, en estos casos, sus discursos reflejan que el factor más determinante en esta valoración está relacionada con la formación del alumnado (tanto al llegar como al finalizar la FP). Por tanto, la mayoría del profesorado valora positivamente las reformas iniciadas con la LOGSE (1990), aunque también resaltan, como veremos más adelante, las deficiencias de éstas.

6.2. Hacia una nueva legitimidad normalizadora. Reestructuración de la Formación Profesional dentro del sistema educativo

Uno de los cambios más evidentes que aporta la LOGSE (1990) a la Formación Profesional en el sistema educativo español¹⁶¹ es la modificación de su estructura en Ciclos Formativos (de Grado Medio y de Grado Superior¹⁶²) y éstos, a su vez, en módulos de acuerdo con los diferentes niveles de cualificación. Aunque su

¹⁶⁰ Es el caso de 6 entrevistados de la muestra total de 50.

¹⁶¹ Denominada por la LOGSE “Formación Profesional Específica”.

¹⁶² En adelante haremos referencia a ellos como Ciclos de GM (para los de Grado Medio) y de GS (para los de Grado Superior)

implantación ha llevado tiempo, desde el curso 2001-2002 todas las enseñanzas profesionales que se impartían ya correspondían al modelo LOGSE.

En el siguiente epígrafe, vamos a analizar el discurso del profesorado entrevistado, referido a las implicaciones relativas a la nueva estructura normalizada y legitimada.

6.2.1. Una legitimación de la Formación Profesional ¿cuestión de tiempo?

En efecto, una de las innovaciones más importantes que introduce la LOGSE (1990) es la nueva estructura de la formación profesional con dos ciclos cortos, uno después de la enseñanza obligatoria (ESO) y otro después de bachillerato, y con una duración variable (entre 1000 y 2000 horas). Los niveles de FPI y FPII que sustentaba la Ley General de Educación (LGE) de 1970, comprendían cinco cursos, mientras que los ciclos formativos de GM y de GS se corresponden con cuatro. “Si bien algunos ciclos formativos no tienen una duración real de dos cursos académicos completos, e incluso en otros la parte lectiva se desarrolla por completo en un curso y la formación en la empresa en el curso siguiente, la matriculación y, por tanto, el registro académico, abarca dos cursos académicos” (Casquero, 2006:93). Este cambio referido a la duración de la formación estará presente en el discurso del profesorado.

Concretamente, todos los participantes que opinan sobre los ciclos formativos (establecidos por la LOGSE) consideran que la duración de éstos es muy escasa para su desarrollo. Muchos de ellos, resaltan esta deficiencia comparándola con la duración de los anteriores títulos de FPI y FPII, algunos ejemplos de esto lo encontramos en los siguientes extractos:

[...] entonces hice mis estudios de FP [...], mis 5 años, que hoy en día lo echo mucho de menos porque la verdad que en 2 años no da tiempo de tú inculcarle a los chavales muchas veces el oficio, y entonces cosas que tú antes has aprendido pues en 2 años es muy difícil que lo adquiera los chavales [...]. (Profesor 26)

[...] cuando vinieron los ciclos formativos, con la ESO, yo cuando vi los primeros proyectos y los primeros planes de la reforma, yo ya me echaba las manos a la cabeza, lo hablaba con los compañeros, esto es una locura, es una barbaridad, y ya cuando se confirmaron los ciclos, pues el tiempo nos ha dado la razón, ahora actualmente tú sabes que un ciclo son 2 años, ya sea de GM o de GS, 2 años escasos porque en el 2º año la gente se va a las empresas, entonces se va a primeros o mediados de Abril, con lo cual no llegan a ser ni 2 cursos, en 2 cursos quieren que la gente adquiera unos conocimientos que adquirirían antes en 5 años y además con unos cuestionarios con muchísima más materia, es una auténtica locura. (Profesor 4)

Pero yo otra cosa que le veo a esta FP como mala es que al alumno no le da tiempo de rumiar, la palabra correcta es esa, es rumiar. Me explico, antes los alumnos tenían FPI y FPII, entonces había una evolución de 5 años y temas y contenidos que se daban al

principio. Lo volvían a ver. Había un proceso de un rumiar, un volver y retomar, y ahora básicamente en un ciclo formativo de 2000 horas pues son 1 año, un curso escolar y 4 meses. (Profesor 44)

En estos fragmentos podemos observar que el profesorado considera que con la actual duración de los “títulos LOGSE”, no hay tiempo para que el alumnado asimile los conocimientos. Especialmente, esta queja de insuficiencia de tiempo afecta a los ciclos de Grado Medio (GM) en los que, según se extrae del discurso del profesorado, el alumnado viene con una base formativa muy deficiente de la enseñanza obligatoria (ESO). En el caso de los ciclos de Grado Superior (GS), el alumnado ya lleva un cierto bagaje¹⁶³.

Pero los que entran en Grado Medio pues son los que... [...]. Es que no tienes tiempo. (Profesora 28)

Incluso, algunos profesores llegan a afirmar que, debido al poco tiempo que pasa el alumnado en período de formación, no sólo, salen poco capacitados por falta de tiempo para adquirir conocimiento, sino además el alumnado termina (sobre todo el ciclo de GM) sin haber alcanzado la madurez necesaria para incorporarse al mundo laboral, no sólo en el aspecto profesional, sino también en el personal (un factor determinante en este aspecto, es también la cuestión de la edad con la que finaliza este periodo).

Con 1300 horas, es difícil que un alumno esté preparado, o está menos preparado que si tiene 2000. Evidentemente, tampoco hay tanta prisa para que los chicos de 18 años vayan a trabajar al mercado de trabajo... pues que estudien hasta los 18, y a partir de los 18 que vayan a trabajar, ¡ya tendrán tiempo! No tienen por qué darse tanta prisa y es que empiezan a los 16 un ciclo de 1300 horas y a los 17 ya puede estar trabajando ¿para qué? Es mejor que se forme bien. (Profesor 1)

Entonces volviendo a lo de antes, una de las cosas que yo veo falta ahora en la FP es el tema de que esto es visto y no visto. Esto empieza en octubre más que en septiembre y entre fiestas, puentes, vacaciones y temas externos, se ha acabado el curso, seguimos teniendo los mismos niños con los mismos perfiles que antes pero con menos tiempo, y sale un niño con 17 años o 18, de aquí, de hecho nosotros contactamos con las empresas, mira necesitáis, y lo primero que dicen con el perfil de GM no queremos. Porque son niños con poquito más que 4º de ESO. [...] pero a los niños a esa edad y con esos niveles que traen necesitan una pequeña maduración. (Profesor 8)

Dentro de la enseñanza ya te he dicho antes, la automoción en concreto y creo que en todas, pues los niños tienen que madurar más, mientras que acaban la ESO, y que acaben esto, tenemos que alargarlo, pues que lo alarguemos con más años de ESO o con más años de esto, pero tienen que madurar. (Profesor 9)

Entonces esa formación un poquito más alargada, donde el niño también además de que son más años, distintamente eso el niño madura [...]. (Profesor 10)

¹⁶³ Sobre esto profundizaremos a l ver las diferencias que los entrevistados aprecian entre ambos ciclos formativos (GM y GS).

[...]no da tiempo a verlo todo, porque para los ciclos que solamente son un año, y al año siguiente las prácticas, queda mucha materia para poder formar a los alumnos, tienes que tener en cuenta que son alumnos la mayoría con 16 o 17 años y que en un curso que son 9 meses, le meten información de todo [...] y les cuesta porque es que realmente es muy poco tiempo también para poder formar a una persona para que llegue a trabajar a una empresa [...] porque un año quieras que no en esa edad, pues se nota también la madurez de la persona. (Profesora 50)

En estos fragmentos se constata la preocupación relacionada también con la edad con la que el alumnado finaliza los estudios de FP, sobre todo de Grado Medio (GM).

Considerando escasa la duración de los ciclos formativos, el profesorado en su discurso, reivindica más horas de formación. En esta línea, en cuanto a los títulos formativos que ya son de 2000 horas, o el cambio normativo que supone la Ley de Educación (LOE) aprobada en 2006, en franca referencia a los periodos de tiempo, pues amplía e iguala todos los títulos a 2000 horas. Hay profesores entrevistados que consideran que esta ampliación (actualmente en proceso) puede ser positiva¹⁶⁴.

Quizás con las adaptaciones, porque eso ahora es el siguiente paso, y es unificar todas las horas de todos los ciclos. Entonces el nuestro pasaría de 1400 a 2000 horas. Ahí estaría mucho mejor adaptado, sabes. (Profesora 25)

[...] creo que actualmente pasamos a dos años, hasta ahora, era un año, y eso no va bien así, entonces pasamos a 2 ciclos, así que eso tenemos que valorarlo que sean dos años, y de esos 2 años son bastantes positivos que sean 2 años, [...]. (Profesor 46)

[...] con la nueva ordenación de la FP se va a arreglar porque van a poner todos los ciclos de 2000 horas, van a hacer los años completos, van a estar como siempre, no. Pero como ha estado a mi no me ha gustado en ese aspecto. (Profesor 47)

De hecho, como demuestran los siguientes fragmentos, hay profesorado que demanda que esta ampliación de horas se haga efectiva (sin tener un conocimiento que este cambio ya se encuentra en proceso¹⁶⁵):

La actual, bueno el grado medio, las 1300 horas, que es un ciclo muy cortito, eso debería ser de 2000 horas, es lo único que le vemos [...] eso en un año es muy difícil y además de impartirle unos conocimientos muy específicos, muy específicos que ellos no han visto nunca y entonces es un choque muy grande, y en 1300 horas es muy poco, y yo creo que eso ya está previsto el cambio a las 2000 horas. (Profesora 18)

Creo que por ejemplo los ciclos medios que tienen 1300 horas deben de mejorarse y ponerlos todos de 2000 horas, es decir, 2 años todos los ciclos, eso creo que por la Administración va a venir ese sentido que va... (Profesora 29)

¹⁶⁴ Los nuevos títulos LOE (de GM y GS) que se están implantando ya tienen una duración de 2000 horas.

¹⁶⁵ En el momento en que se realizaron las entrevistas ya se estaban implantando títulos formativos en base a LOE, con 2000 horas

No obstante, existe también la opinión de quiénes aún les resulta insuficiente esta ampliación a 2000 horas de todos los ciclos formativos (ya sean de GM o GS).

[...] ahora han cambiado los de 1400 horas para el año que viene empiezan a ser 2000, me parece bien porque la verdad es que los de 1400 horas lo veo yo... es como un cursillito, eso no lo veía yo... sabes? Incluso algunos cursos deberían de durar algo más [...]. (Profesora 27)

Aquí faltan horas, en todas. Pero nosotros no, van a cambiar a los que son menos de 2000 horas, nosotros somos de 2000 horas, y nos faltan horas. Y los que tienen menos de 2000 les van a subir a 2000, que bien, me parece bien porque les faltará horas, pero es que a nosotros también nos faltan horas con nuestras 2000. (Profesor 9)

Y en un año y 3 meses normalmente, porque son ciclos de 2000 horas, en un año y tres meses en el centro educativo hay que hacerlos especialistas. Y realmente no se puede hacer un especialista en un año y tres meses si tú no tienes un generalista, y eso es así. (Docente 45)

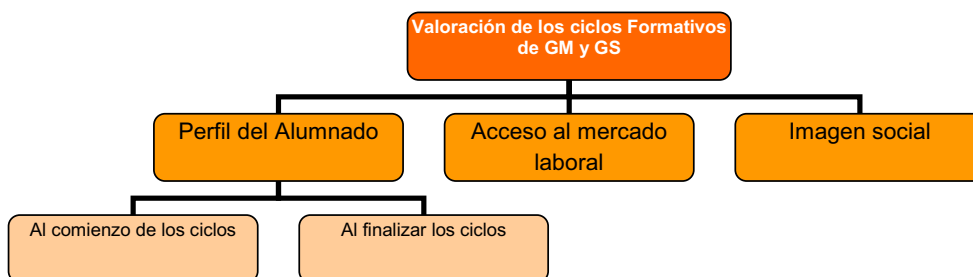
En el caso de los últimos dos casos reseñados sobre la insuficiencia de las 2000 horas de formación, también resultan insuficientes para formar profesionalmente al alumnado, se trata de profesorado que ya imparte docencia en ciclos que con un contenido de 2000 horas.

En síntesis, cuando los entrevistados hablan sobre la nueva estructura de la FP en ciclos formativos, que se establece con la LOGSE, se deja constancia de la falta de tiempo del que se dispone para que el alumnado asimile los conocimientos. Se constata también que la idea de la poca duración de los ciclos formativos, va unida a la idea expuesta antes de que el alumnado llega con una deficiente preparación de base, lo que supone un trabajo “extra” en los ciclos de FP, que requeriría un tiempo adicional que no se tiene, y se reclama.

6.2.2. El grado de apreciación de los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior

Cuando se revisa el discurso del profesorado participante en la investigación en torno a los ciclos formativos, se percibe una clara diferenciación entre la valoración que se tiene sobre los CFGM y los CFGS. En el análisis, se percibe que los aspectos que el profesorado señala para establecer diferencias entre ambos ciclos se refieren (tal como se refleja en la siguiente figura): al perfil del alumnado, al acceso al mercado laboral y a la imagen social que se tiene sobre ambos ciclos.

Figura 13: Valoración del profesorado sobre los ciclos formativos de GM y de GS



En referencia al perfil del alumnado, en el discurso son evidentes las diferencias que se establecen entre las características del alumnado que accede a los ciclos de GM y el que lo hace a los de GS.

Es muy variado, y sobre todo es muy diferente el alumnado de Ciclo de Grado Medio al de Ciclo de Grado Superior. Es la noche y el día. (Profesor 38)

[...] ahora, sobre todo en GM, porque los de Superior si se supone que han hecho bachillerato y es otra historia. Pero los de GM como que les venía bien esa formación creo yo... que sí claro, que a lo mejor deben tenerla en la ESO. Pero los de GM es que los veo yo un poco... (Profesora 27)

[...] porque el GM no me parece que tenga muchas salidas, la verdad, son alumnos normalmente fracasados de la ESO, y ellos se meten ahí pensando que es algo fácil, que van a salir rápidamente, y no es así, porque a ellos les cuesta trabajo [...]. El GS es distinto, porque vienen los niños ya con el 2º de bachillerato, y algunos con la selectividad, y algunos vienen de carreras, con carreras terminadas, y otros con carreras comenzadas que lo han dejado, entonces es mucho más distinto por completo, el alumno tiene mucho más nivel y sobre todo mucho más interés. (Profesora 23)

El factor más influyente en estas diferencias percibidas en el discurso está en los requisitos de acceso a uno y otro ciclo, a los que el profesorado también hace referencia para argumentar tales discrepancias. Recordemos que las condiciones de acceso a los ciclos formativos de GM y GS son distintas. Así, para acceder a un ciclo formativo de Grado Medio, el título mínimo requerido es el de Graduado en Educación Secundaria o, mediante una prueba, siempre que se tengan los 17 años cumplidos en el año de realización de la misma. Para los Ciclos Formativos de Grado Superior, se requiere (como requisito mínimo) el Título de Bachiller, o se puede acceder también mediante prueba (19 años cumplidos el año de realización de la prueba). Por tanto, las diferencias entre un alumnado y otro se achacan a la edad y a la formación previa que posee¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Para más información: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/>

[...] habría que diferenciar en los que entran a Grado Medio de los que entran en Grado Superior. Porque las competencias de los que entran en Grado Superior, pues yo creo que sí, porque ya vienen porque a lo mejor, viene mucha gente también que ha hecho Bachillerato, se ha ido a hacer una carrera, no ha podido sacarla, se ha venido al Ciclo Superior, entonces pues ya traen un bagaje y ya, yo creo que sí salen con... Pero los que entran en Grado Medio pues son los que... (Profesora 28)

Los requerimientos para el acceso son muy diferentes, es decir, cualquier niño acaba la ESO y entra en Grado Medio, en Grado Superior no. (Profesor 38)

[...] un niño que viene de la ESO con lo despistado que viene no le da tiempo casi... [...] Y lo del grado superior pues es corto los estudios porque en dos años no le da tiempo a prepararse bien pero más o menos tienen algo más de madurez porque ya vienen con el bachillerato hecho y demás, entonces vienen mejor preparados en el sentido de que tienen más madurez [...]. (Profesor 40)

Podemos comprobar que el discurso del profesorado no se limita a establecer diferencias referidas a características académicas del alumnado, sino que estas características llevan implícitas o se vinculan a otras de tipo más actitudinal que, se resaltan como más positivas en el alumnado de GS. Por tanto, también se aprecian discrepancias notables referidas al perfil del alumnado al finalizar los ciclos, no sólo profesionalmente hablando, sino también en cuanto a características personales se refiere (edad, madurez...), considerándose que el alumnado que cursa el GS está mucho más preparado para su acceso al mercado laboral.

[...] porque el GM no me parece que tenga muchas salidas, la verdad, son alumnos normalmente fracasados de la ESO, y ellos se meten ahí pensando que es algo fácil, que van a salir rápidamente, y no es así, porque a ellos les cuesta trabajo [...]. El GS es distinto, porque vienen los niños ya con el 2º de bachillerato, y algunos con la selectividad, y algunos vienen de carreras, con carreras terminadas, y otros con carreras comenzadas que lo han dejado, entonces es mucho más distinto por completo, el alumno tiene mucho más nivel y sobre todo mucho más interés. (Profesora 23)

[...] los ciclos grado medio la verdad es que son escasos, muy poco tiempo de estudio, entonces pues en dos años un niño que viene de la eso con lo despistado que viene no le da tiempo casi... entonces salen con mucha inmadurez, para mi gusto demasiada inmadurez para trabajar. Y lo del grado superior pues es corto los estudios porque en dos años no le da tiempo a prepararse bien pero más o menos tienen algo más de madurez porque ya vienen con el bachillerato hecho y demás, entonces vienen mejor preparados en el sentido de que tienen más madurez, tienen cierta madurez que a la hora de ponerse a trabajar se nota. (Profesor 40)

Así por ejemplo, el acceso al mercado laboral, desde la percepción de los entrevistados, es mucho más fácil para el alumnado que termina el GS, pues los empresarios lo demandan mucho más, pues no sólo se considera mejor formado, sino que reúne otras características que no tiene el joven que finaliza el GM (madurez, interés...), características también muy relacionadas con la edad.

[...] el GS es distinto, porque vienen los niños ya con el 2º de bachillerato, y algunos con la selectividad, y algunos vienen de carreras, con carreras terminadas, y otros con carreras comenzadas que lo han dejado, entonces es mucho más distinto por

completo, el alumno tiene mucho mas nivel y sobre todo mucho mas interés, entonces en esa medida se sacan bastante buen nivel y sobre todo el acceso al mundo laboral es mucho mas fácil, porque normalmente los empresarios quieren alumnos de GS y vemos que de un tiempo a esta parte, la inserción laboral es mucho mas rápida, donde hacen las practicas los alumnos, suele el empresario quedarse con ellos. (Profesora 23)

Uno de los entrevistados llega a señalar que la colocación de un alumno que finaliza un ciclo formativo de GS es más rápida que la de los egresados de la universidad, aunque puntualiza sobre la diferencia de los puestos que ocupan unos y otros.

[...] la del GS tienen unos empleos muy adecuados, yo no digo que obtengan los mismos empleos que un universitario, no es verdad, quizás la incorporación al mundo del trabajo es mucho mas rápido, en una FP que en un universitario que tarda más en colocarse, pero no son los mismos puestos (Profesor 37)

Se sobreentiende que si bien, un titulado universitario tarda más tiempo en encontrar su sitio en el mercado laboral, el puesto que ocupará será de mayor rango que el que ocupe un técnico superior de FP.

Estos dos aspectos, el hecho de que el empresario demande más al alumnado que haya cursado un ciclo formativo de Grado Superior (CFGS) y que el acceso al mercado laboral sea relativamente rápido (en comparación con los titulados universitarios) influyen, a su vez, en que la percepción social de la FP (tradicionalmente muy desprestigiada) evolucione positivamente y alcance un mayor grado de consideración social¹⁶⁷.

Lo que pasa es que va cambiando ligeramente, muy ligeramente, pero es lo que hay. La gente se da cuenta de que con la FP, hombre se van dando cuenta, sobre todo, la del GS tienen unos empleos muy adecuados. (Profesor 37)

Eso no ha cambiado particularmente a lo largo de los años, ahora mismo con los Ciclos Superiores se está mejorando un poquito esa sensación, pero ahí hay muchísimo por hacer, muchísima campaña por hacer, desde la Administración misma. (Profesora 29)

A rasgos generales, el profesorado de FP, tiene una valoración más positiva sobre los ciclos formativos de Grado Superior (CFGS) que sobre los de ciclos formativos de Grado Medio (CFGM), sobre todo en lo referido al alumnado que los cursa y, que a su vez, va a repercutir en la posterior inserción laboral y la imagen social de la FP en general. Otro factor (además de los expresados hasta ahora) que

¹⁶⁷ Más adelante, profundizaremos sobre el discurso del profesorado entrevistado acerca de este aspecto, la imagen social de la FP en España.

influye en la desvalorización de los estudios de GM es que, una vez finalizados, el alumnado encuentra muchas dificultades para seguir estudiando. El alumnado que finaliza un ciclo de GM y quiera acceder a uno de GS, debe realizar una prueba de acceso que contempla unos conocimientos de carácter general que el alumnado no ha trabajado¹⁶⁸, lo que muchos profesores consideran como un factor negativo. Hemos encontrado el caso de una profesora que, en referencia al grado de apreciación de la formación, atribuye al GM como un “grado terminal”:

[...] lo que es ciclo formativo de grado medio ¿no? que es un... algo terminal, que no tiene una continuación, entonces eso está muy discriminado para los chiquillos de... que hacen un grado medio, porque para acceder al grado superior tienes que hacer prueba de acceso, cuando tenemos demostrado aquí por ejemplo en el centro, que los alumnos de grado medio que siguen al grado superior, que es pasar la prueba de acceso y van al grado superior son siempre los mejores de grado medio y son los que funcionan mejor en el grado superior. (Profesora 18)

También predomina la idea de que el alumnado de GM es un alumnado “fracasado” en el sistema educativo (idea, como veremos, socialmente generalizada), que elige esta vía porque no tiene otra opción.

[...] porque el GM no me parece que tenga muchas salidas, la verdad, son alumnos normalmente fracasados de la ESO, y ellos se meten ahí pensando que es algo fácil, que van a salir rápidamente, y no es así, porque a ellos les cuesta trabajo (Profesora 23)

Merino (2003:6), en un estudio sobre la evolución de la formación profesional en la educación secundaria post-obligatoria, desde el análisis del discurso generado en grupos de discusión con profesorado de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona, también llega a la conclusión de que “la valoración más alta es de los CFGS, ya que tienen todos los ingredientes para tener éxito: los alumnos están más seleccionados y más preparados, son mayores y saben lo que quieren, el profesorado se puede dedicar intensamente a la especialidad, y la inserción laboral está funcionando muy bien. En cambio, los CFGM no tienen tanta consideración, se alejan mucho de lo que era la FP II de antes”.

¹⁶⁸ Con la aprobación de la Reforma de la FP, mediante la Ley de Economía Sostenible (aprobada el 10 de Marzo de 2011, durante el desarrollo de esta investigación), una de las novedades para la flexibilización del Sistema educativo es establecer un curso puente entre los ciclos formativos de Grado Medio y los de Grado superior.

6.2.3 De los Programas de Garantía Social (PGS) a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Una reafirmación en la democratización

La LOE (2006) establece y define los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinados a los jóvenes que no obtienen el Graduado en la enseñanza secundaria. Éstos, vienen a sustituir a los Programas de Garantía Social (PGS) desarrollados en su día por la LOGSE (1990). Los PGS han sido la opción formativa prevista en la LOGSE para los jóvenes, mayores de 16 años que no superaban la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Inicialmente, estos programas perseguían un doble objetivo y tenían por finalidad *proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio* (LOGSE, art. 23.3.) Ahora bien, “la LOE, en 2006, introduce, en su artículo 30, un módulo “c” en los PCPI que tiene como objetivo la recuperación académica y, en su caso, la obtención del Graduado en Secundaria. Se trata, pues, de medidas específicas de atención a la diversidad, integradas en las políticas públicas que garantizan el derecho a la educación a jóvenes en riesgo de exclusión que no pueden superar una serie de barreras para el aprendizaje y la participación.

Aunque este módulo se defina con carácter voluntario, se plantea más como un incentivo para el alumnado que desee y tenga capacidad y oportunidad para una recuperación académica. Además, también se abre la posibilidad de convalidar una parte de las pruebas de acceso a los CFGM a los jóvenes que hayan cursado un PCPI (artículo 41.4). Como llega a asegurar Merino (2006: 92), “parece que la LOE ha conectado mucho más estos programas con el sistema educativo que lo que la LOGSE hizo en su día con los PGS. Está por ver si este nuevo diseño normativo tendrá efecto en las decisiones de los alumnos, sus familias y el profesorado”. Aunque la reforma escolar de los noventa representaba, pues, un nuevo horizonte de democratización de un sistema que se abría así a la diversidad, revalorizaba los estudios profesionales y favorecía nuevos estilos de aprendizaje, la configuración de los nuevos programas de cualificación profesional (PCPI), iniciados con la LOE a partir de 2006, reafirman esta idea, aunque establecen unos mecanismos normalizadores,

inmersos a veces en una ambigua retórica de la calidad, pensados para dotar a la FP de una dignidad perdida.¹⁶⁹

En el discurso del profesorado sobre los PCPI se pueden distinguir tres posturas. Por un lado, los que consideran como positivo el cambio de los PGS a los PCPI. Por otro lado, los que consideran que ese cambio es regresivo, pues supone dar un paso atrás y, por último, los que no manifiestan diferenciación alguna entre los PGS y los PCPI, y de ambos tienen una visión negativa, por diversos motivos.

Así, en el caso de los que consideran como positivo el cambio de los PGS por los PCPI, se hace referencia al primer nivel (nivel 1) de cualificación profesional que cubren. Uno de los profesores llega a decir que, sólo con la implantación de los PCPI cobra sentido la cualificación profesional inicial, de grado medio y superior.

Está claro que tenemos todo lo que tiene que ver con FP, incluso los Programas de Cualificación, que digamos, es el estadio más sencillito...no? (Profesor 1)

Y ahora con los PCPI, se va a completar una laguna que existía, que estamos acostumbrados a hablar de GS y de GM, pero nos faltaba el grado inicial, porque si hay un medio es que hay uno por arriba y otro por debajo. Y nos faltaba el grado inicial, y ahora con los PCPI si se va a conseguir una cualificación profesional de grado inicial. Que hasta ahora... [...] Es que el PGS desaparece, y los sustituyen los programas de cualificación inicial profesional, los PCPI. Y esos cursos, esos grupos que pueden durar hasta 2 años, van a tener un reconocimiento de cualificación profesional inicial, de manera que ahora cobra ya sentido la cualificación profesional inicial, la cualificación de grado medio, y la cualificación superior. Eso es la, ya va a estar completo, todavía no va a estar, a partir del curso que viene. No ha salido ni siquiera la normativa. Ya va a estar completo la uncial, la media y la superior. (Profesor 7)

Se percibe que hay un conocimiento de la regulación normativa y de funcionamiento de los mismos, como el cambio que supone en referencia a los anteriores PGS:

El paso del PCPI a GM, estamos igual, no hay transito natural. El PCPI o bien en el 2º año le da la oportunidad de conseguir el título de graduado en ESO, o bien tienen que hacer una prueba de acceso donde demuestre unos conocimientos de nivel de graduado de ESO. (Profesor 7)

En este primer grupo destacamos también la opinión de un profesor que cree que la introducción de los PCPI en la FP es positiva, ya que supone prestigiar la Formación Profesional.

¹⁶⁹ Durante el curso 2008-09, un 13,5% del alumnado de acceso a la Enseñanza Secundaria y Profesional, estaba escolarizado en Programas de Cualificación Profesional (PCPI), (Ministerio de Educación, 2011).

Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/Edicion2011/C2.pdf>

El principal reto sería ese, que fuese, que tuviese un cierto prestigio, y que desde la base, desde la ESO no hubiese una discriminación entre unos estudios y otros. No sé, a lo mejor con los PCPI nuevos estos, desde 2º de la ESO los van un poco orientando, a lo mejor se canaliza bien, no lo sé. (Profesor 33)

En el caso de estos profesores que valoran positivamente la introducción de los PCPI, encontramos una característica común referida al perfil de los entrevistados y es que todos ellos ejercen la función de dirección en los centros en los que trabajan. Quizás este cargo que, obliga a un conocimiento más exhaustivo de las reformas e implicaciones de éstas en el funcionamiento del centro y aula, puede explicar esta postura de apoyo y apuesta por estos nuevos títulos que “destacan claramente el objetivo profesionalizador por encima de otros, finalidad operativizada como *alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* (LOE, art. 30.2) (Zacarés y Linares, 2006:125).

Por otro lado, destacar, también, la postura del profesorado que considera que este cambio implica dar un paso hacia atrás y volver a la FP “clásica” con un perfil más escolar que profesionalizante, procedente de la antigua LGE (1970), antes de implantación de la LOGSE en 1990.

Y yo muchas veces con los compañeros les digo, estamos volviendo a la FPI, y hablo porque nosotros incluimos aquí los PGS e intentamos absorberlos dentro de la FP básica, y lo mismo con los PCPI que van a aparecer. pero en realidad, muchas veces hablando con los compañeros, entre departamentos, decimos, es que estamos volviendo, es decir, estamos intentando por una parte coger a los chavales y decirles, no tienen capacidad o no tienes interés o no prestas la atención debida, vas a tener unos ciclos formativos que van a ser unas asignaturas o módulos específicos, que no tienen que ver con asignaturas comunes, que eso, hay chavales que les llama la atención eso más, meterse en un taller 6 horas no le importa y sentarse en una clase a atender a un profesor de historia, de matemáticas, sí le afecta. Entonces se cambió a eso, y los ciclos están así. Pero yo veo que ahora, el PCPI ya va a tener 2 versiones, entonces... El otro día tuvimos aquí una reunión para ver cómo iba a estar estructurado, cómo se iban a estructurar los PCPI, entonces que si 2 años, que si el primer año se ponía de materia específica y de materia común, vamos a llamarlo así, el 2º año de carácter común para acceder a lo que es el título, entonces en realidad estamos cambiando otra vez el sistema [...]. (Profesor 8)

En un último bloque podríamos encajar al profesorado que, si bien sí conocen el cambio que se produce, en su discurso no hacen diferenciación alguna entre estos dos espacios de inserción profesional, como son los PGS y los PCPI, sólo se limitan a señalar sus aspectos negativos (indiferentemente de que se les llame PGS o PCPI). Esta visión negativa responde en la mayoría de los casos a que se consideran cursos “conflictivos”, “problemáticos”, en base únicamente al alumnado que acoge.

[...] luego unos que antiguamente se llamaron PGS, que son los actuales PCPI, que son conflictivos. Son más conflictivos por el alumnado, y porque la Junta de Andalucía no nos da por ejemplo unas características extrañas, por ejemplo, estamos

hablando de enseñanza que te dicen vamos a suponer estos 18 horas para un profesor, y ese profesor no hay quien lo soporte, es que es una enorme cantidad de horas para un profesor, y eso pues es excesivo [...] (Profesor 46)

El comportamiento de los niños no es fuerte, salvo los PGS, que ahora no se llaman PGS, PCPI que se llaman ahora. Esos sí que han traído algunas veces problemas. Casi todos los años los problemas de disciplina normalmente suelen ser de los PGS. Alguna cosa aislada, no es que no haya... pero vamos, que en general no suelen dar muchos problemas. (Profesora 27).

Primero al lastre que te he dicho antes de que aquí van los malos, no, los que no saben hacer otra cosa. Que para eso ya se han creado los PCPI, no, es decir, los que le cuesta trabajo o no pueden estudiar no porque sean flojos sino porque realmente les cuesta y hay que darle una salida laboral, pues se le da. (Profesor 30)

Y eso, debía de dar a los alumnos que tienen, pues este a un ciclo formativo, donde meten a gente de PCPI, o gente... Meten a alumnos que tienen una deficiencia de conocimientos básicos bestiales, y eso repercute mucho, y si no, los tienes que echar a la calle [...] (Profesor 44)

En este último caso, se tiene la creencia que dar cabida a este alumnado estigmatizado como “fracasado” en el sistema de FP, desprestigia este nivel educativo en comparación con otras enseñanzas.

Meten a alumnos que tienen una deficiencia de conocimientos básicos bestiales, y eso repercute mucho, y si no, los tienes que echar a la calle. Eso fue, eso lo considero yo que fue un fracaso, y fue una de las esperanzas grandes que tuvimos en la FP, que se iba a acabar el tema de la discriminación en cuanto al alumnado que iba a FP o iba a Bachillerato. (Profesor 44)

En contraposición a esta postura encontramos la de un profesor que, considerando el bajo nivel del alumnado que llega a los PCPI, estima esta formación de ambiciosa, llegando a creer que se debe bajar el nivel formativo impartido en los PCPI y subir el de los ciclos de GM, para evitar la equiparación en contenidos.

Digamos que te puedo poner como ejemplo, que el programa de cualificación profesional inicial, el PCPI este que sustituye a los PGS, tiene en el contenido, el contenido es similar al del grado medio, entonces no sé, hacia dónde vamos, pues no vamos a ningún sitio, porque si el PCPI hiciera unos objetivos, con esos contenidos unos objetivos, tiene los mismos contenidos pero con otros objetivos, así no podemos, ahí hay que bajarle el nivel, y aquí hay que subírselo. Entonces qué se tenía que hacer, evidentemente hacia dónde tenía que ir, hacia la empresa, pero realista, esto, esto, y esto. El PCPI hay de las 192 horas un módulo y 240 de otro, son los 2 módulos que tiene unas 192 horas de demótica, pero si el pobre muchacho está en PCPI, es porque le cuesta trabajo sumar con los dedos, cómo les vas a explicar demótica. (Profesor 45)

Cabe resaltar también que el discurso de un sector del profesorado no considera este nivel de cualificación como parte del sistema de Formación Profesional. Se aprecia en expresiones tales como “FP normal” para referirse a los ciclos de GM y GS, dejando fuera los PCPI o, “la otra parte del sistema” como señala otro profesor para referirse a los PCPI.

Que ya han cambiado y a partir de ahora lo llaman PCPI partir de este año, pues yo me he tirado pues ocho o nueve años dando clase a esos alumnos, en cierto modo me siento orgulloso porque he sacado muchos chavales para delante, en compañía de mis compañeros por supuesto, y son chavales que luego se han integrado en la FP normal y que hoy en día están de profesionales en las empresas de automoción en este caso (Profesor 14)

Tenemos además Programas de Cualificación Profesional Inicial. Es decir, también tenemos la otra parte del sistema, lo que antes eran PGSs... (Profesor 1)

El PCPI, eso es una tontería, porque yo por ejemplo este año tengo 14 alumnos, que tenía que tener 12, 2 síndrome de Down de ellos, y uno con NEE, es decir, yo tengo que llevar 3 niveles, yo 3 niveles es imposible de llevar, porque de hecho los síndrome de Down vienen con un retraso tal que no se puede hacer nada, nada, el año pasado estábamos muy estimulados y sacábamos cosas, yo saqué, este año no voy a sacar, sobre todo de la niña, no voy a sacar nada, nada, porque no los puedo llevar a ningún sitio (Profesor 24)

En definitiva, al analizar el discurso de los entrevistados en referencia a la categoría “PCPI”, se constata que se tiene una visión más bien negativa generalizada sobre este nivel de la FP, sobre todo en lo que se refiere al alumnado que acoge, aunque se considera que se ha mejorado con respecto a los anteriores PGS deseando, en algunos casos, que el estigma que tradicionalmente ha caracterizado a los PGS, vaya desapareciendo con los nuevos PCPI y genere optimismo.

6.3. Hacia la integración de los sistemas de Formación Profesional: el discurso de las competencias en la Formación Profesional y la creación de los Centros Integrados

La normativa reguladora que introduce y ordena en España el discurso de las competencias y que supondrá un punto de inflexión para la FP, es la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) que se aprueba en 2002, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional¹⁷⁰. Para Arbizu (2002:158), “esta ley ha establecido y ordenado el sistema integral de formación profesional, de cualificaciones y acreditación en España. Con ella se pretende elevar la calidad y coherencia de la formación profesional y potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. De esta manera, se crean mecanismos que vinculan la formación profesional y el aprendizaje en el empleo, creando itinerarios y módulos profesionales que ayuden a las personas a transitar de

¹⁷⁰ Vigente en el período 1998-2002.

uno a otro sistema, mejorando sus calificaciones y empleabilidad, así como la movilidad de la fuerza laboral en la Unión Europea”

En el desarrollo de nuestra investigación, en las entrevistas realizadas al profesorado, al tratar el bloque temático en torno al concepto, desarrollo y acreditación de las competencias y el nuevo discurso normativo que, actualmente, caracteriza a la Formación Profesional, encontramos que un 24%¹⁷¹ del profesorado entrevistado desconoce este nuevo enfoque. Se puede hacer una distinción entre los que, al preguntarles sobre el tema, reconocen abiertamente que no opinan porque lo desconocen:

...explícame eso... [...] hombre pues no sé... [...] no tengo la opinión... (Profesor 12).

Pues yo la verdad es que eso lo desconozco todavía, se que se va a hacer pero no te puedo dar ahora mismo una opinión, no te la puedo dar, la tendría que ver. (Profesora 23)

Es que yo de esos temas la verdad que me pierdo mucho, yo preparo, la gente se va a las prácticas y poco más o menos, la verdad es que el nivel de inserción que hay es alto, eso sí que es cierto, yo calculo que por lo menos un treinta, 35% de los alumnos que hacen FP se suelen quedar con contratos eventuales trabajando, eso por lo menos, pero ya más a niveles así, yo me pierdo. (Profesor 40).

Si es que no estoy muy... no me... todavía no me he puesto al día, estoy... estamos el quipo directivo nuevo y entonces esto de las competencias básicas y esto demás... todavía no estoy puesta entonces no puedo opinar sobre ello. [...] no... no, es que no, lo desconozco, no te puedo opinar porque no... (Profesora 18)

Resulta curioso, si no sorprendente, que el último fragmento extraído corresponde a un profesor, que a su vez pertenece al equipo directivo del centro lo que, generalmente, implica un conocimiento exhaustivo de la normativa, reformas,... que atañen a la enseñanza. En muchos casos, puesto que la mayoría de los centros visitados imparten varias enseñanzas (no sólo de FP, sino también varios cursos de secundaria y bachillerato), puede darse el caso de una persona que, aún formando parte del equipo directivo, no imparta clase en la FP. Aún así, este tampoco es el caso, pues la entrevistada imparte clase en la familia profesional de Administración (tanto en el ciclo de GM como en el de GS), por lo que sorprende que no conozca el nuevo discurso que inunda la FP.

No obstante, no todos manifiestan explícitamente este desconocimiento, en el caso de algunos (concretamente la mitad de ese 24 %), se extrae del propio discurso que, si bien, no admiten abiertamente no saber de qué se habla, en el desarrollo de la

¹⁷¹ Es decir, 12 entrevistados del total de 50.

entrevista esto queda latente. Lo podemos comprobar, como ejemplo, en los siguientes fragmentos.

Pues, realmente es que conozco en concreto el mío, no, tampoco es que yo conozca el resto de ciclos como cuáles son sus competencias, [...] Quizás con las adaptaciones, porque eso ahora es el siguiente paso, y es unificar todas las horas de todos los ciclos. Entonces el nuestro pasaría de 1400 a 2000 horas. Ahí estaría mucho mejor adaptado, sabes. (Profesor 25)

Bueno, nosotros, no te puedo comentar nada de eso porque lo que son las competencias básicas, eso en la FP todavía no nos obligan a darlas, entonces en la FP lo que es el tema de las competencias básicas no estamos tocando nada todavía. No lo he tocado, porque no nos lo han exigido. Entonces no te puedo decir, en ese tema, cero. Porque no te sé hablar de eso. (Profesor 26).

En estos casos, se tiende a desviar el discurso hacia otros derroteros, como comenzar a hablar de otros cambios que se saben que se van a introducir; o se critica que las reformas vengan impuestas desde arriba sin tener en cuenta la práctica real; que las reformas normativas son más rápidas que los cambios en la realidad; se señala la dificultad de trabajar con alumnado que viene mal preparado de la secundaria, etc.

Las competencias profesionales, salen muy bien preparados, no... [...]. Eso te iba a decir yo, que habría que diferenciar en los que entran a Grado Medio de los que entran en Grado Superior. Porque las competencias de los que entran en Grado Superior, pues yo creo que sí, porque ya vienen porque a lo mejor, viene mucha gente también que ha hecho Bachillerato, se ha ido a hacer una carrera, no ha podido sacarla, se ha venido al Ciclo Superior, entonces pues ya traen un bagaje y ya, yo creo que sí salen con... Pero los que entran en Grado Medio pues son los que... Es que no tienes tiempo. [...] Nuestros alumnos son muy variopintos, llega el que a lo mejor es súper inteligente, que lo capta todo, que es súper educado, súper tal, otro que llega que... es muy peculiar el alumnado de los centros. (Profesora 28)

Eso en realidad, en parte, en teoría cuando los lees están muy bien, pero eso lo hacen unos señores en una mesa, muy listos, que estudian y leen muchos libros y después en la realidad es muy diferente. Es un poco diferente porque tienes que tener en cuenta las aptitudes del alumno, la predisposición del alumno, y con la base del alumno, con los conocimientos anteriores del alumno. Se supone que en un grado superior deberían de venir con una ingeniería por ejemplo de bachillerato, hay quien viene de letras. Entonces en teoría está muy bien, el problema está cuando se lleva a cabo. Hay veces que incluso hay que parar, y tienes que ponerte a tomar conocimientos básicos, que dices que si no tienes que echar a la calle a la mitad. Si no me paro e intento... me entiendes. Eso motiva que una cosa es lo escrito y otra, la realidad. Están bien, pero para cuando sea el alumnado que viniese tuviera capacidad de partida. [...] Pregúntale eso a Carlos. (Profesor 40)

En definitiva, se trata de estrategias disuasorias, tendentes más bien a desviar el tema, pues no se conoce el discurso de las competencias.

6.3.1. La competencia profesional un concepto difuso

Salvo en los casos reseñados, en el epígrafe anterior, sobre el desconocimiento por un sector del profesorado de la noción de competencia, se aprecia que un amplio sector del profesorado objeto de la investigación, no sólo conoce este discurso, sino que también nos transmite su percepción sobre el mismo. Incluso hay profesores que no lo consideran como un “nuevo discurso”, ni que suponga un cambio sustantivo para la Formación Profesional. En estos casos, se opina explícitamente mediante una metáfora: “se habla del mismo perro con distinto collar”.

Bueno pues, realmente en el diseño curricular de nuestra formación personal ya veníamos trabajando con estos conceptos aunque le han cambiado el nombre, antes era Capacidades Terminales, y ahora se ha cambiado el concepto, no lo sé, pero vaya, que venimos trabajando con eso, con capacidades terminales. (Profesor 32)

[...] ahora el ciclo es de una manera, ahora el ciclo es de otra, antes era por objetivos, ahora resulta que es por competencias, dónde está realmente, explíqueme usted la diferencia, que la tendrá, pero a nivel de calle, a nivel de técnico, la FP explíqueme qué diferencia hay entre un objetivo y una capacidad. Objetivo, que el niño aprenda a montar en bicicleta. Capacidad, desarrollar que el niño monte en bicicleta, qué más me da una cosa que otra. [...] pero de qué me estáis hablando, al final el nene no va a montar en bicicleta, pues llámadle como queráis pero dejadle tranquilo. (Profesor 45)

Podemos observar que en ambos casos se identifica la “competencia” con “capacidad”. En general, existe un sector del profesorado entrevistado que, si bien en su lenguaje utilizan indistintamente el término “competencia” con el de “capacidad”, “destreza”, “habilidad”, lo que origina confusión o falta de precisión, sin embargo, en el desarrollo de sus discursos se sobreentiende el significado y, el alcance de las competencias en relación a otros conceptos. Sobre todo, se percibe la aportación y alcance que supone este enfoque para la FP. No obstante son pocos profesores los que se aventuran a dar una definición de “competencia” o más ligada al campo profesional, “competencias profesionales”.

Nosotros entendemos como competencia el hacer algo o hacer algo para que el niño aprenda a hacer algo, no? Algo concreto de ese puesto de trabajo [...]. (Profesor 5)

[...] lo que hay debajo de la competencia profesional es el saber hacer [...]. (Profesor 49)

A través de algunos fragmentos del discurso del profesorado, podemos cerciorarnos del grado de asimilación y de comprensión del término “competencias” y las imágenes que subyacen. Pero, hay que recordar previamente que la regulación normativa define el término de competencia (íntimamente ligado al de cualificación): *conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad*

profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo (LOCPF, 2002: artículo 7.3 a).

[...] dentro de lo que es el concepto de competencias, entra todo, para qué unas cosas son la mezcla de los conocimientos, las habilidades, las actitudes del propio alumno o del que se educa, es decir, un ver más ampliamente que podemos aportar a alguien en cuanto a conocimiento y actitudes ante los elementos que tiene con los que tiene que trabajar que no con los objetivos con los que se trabajaba antes [...] (Profesor 11)

El desarrollo de las competencias profesionales parte de una serie de capacidades que se deben de conseguir para que el alumnado, evidentemente, llegue al mundo laboral lo mejor preparado, con la competencia que ese ciclo formativo tenga. Ha habido una modificación en lo que se refiere al nuevo concepto de enseñanza y se evalúan otros tipos de aspectos que antes no se tenían en cuenta [...] (Profesor 13)

[...] yo creo que el empresario inteligente que quiere que vaya bien su empresa tiene que buscar una persona bien formada en las competencias específicas de su materia, pero además si es inteligente, necesita a una persona con la cabeza bien amueblada, que tenga habilidades sociales, que conozca los idiomas y la informática, que tenga conocimientos de los que es la actualidad, no se puede comprender que una persona no lea el periódico, no se puede entender, por muy bien que sepa cambiar un motor, una persona tiene que estar al día de todo, tiene que estar bien informada, que sepa buscar la información, que sea flexible y capaz de cambiar [...] (Profesor 7)

Nosotros siempre hemos buscado, dentro de nuestros alumnos ampliar su... no sacamos que el alumno tenga unos conocimientos teóricos y ya basta, no, procuramos que sepan comportarse en la empresa, que tengan una serie de valores, de comportamiento, de trabajo en equipo, todo eso [...] (Profesora 29).

En los fragmentos entresacados del discurso de un sector mayoritario del profesorado, resaltan como fundamentales no sólo los conocimientos teóricos asociados a una tarea concreta, sino también otras capacidades, habilidades, destrezas... referidas a lo personal. Según el INCUAL¹⁷², “la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto”.

La noción de competencia se concibe pues unida al mundo del trabajo, como una cualificación para este. Tiene en cuenta los tres ámbitos: conocimiento, habilidad y actitud personal, pero no se percibe como un todo que va unido y se manifiesta de forma conjunta. Más bien adquiere un carácter individual y cognitivo, y no se concibe como una integración para el desarrollo de una ciudadanía activa o para otras facetas de la vida personal y social. Todo ello encaminado, como acertadamente apunta Novoa (2010: 30), “a un proceso de reconfiguración del yo. Así pues, se insta a los ciudadanos a responsabilizarse por la «constante actualización de su conocimiento» con el fin de mejorar su empleabilidad y consolidar el proceso de unionización”.

¹⁷² INCUAL: Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

6.3.2. Formación para la especialización versus polivalencia del currículum. Hacia la mejora de la empleabilidad

Otro de los grandes cambios que supone la reforma de la Formación Profesional está relacionado con el currículum del que desaparecen las materias formativas comunes, para pasar a ser un currículum totalmente específico. En torno a esta reforma curricular encontramos referencias explícitas en el discurso del profesorado.

[...] se basa realmente, esos diseños curriculares, en lo que es la especialización del ciclo. O sea, que si hablamos de una asignatura, no sé, de electrónica o de consumo por ejemplo, las asignaturas que se dan van a estar relacionadas con esa especialidad, no intervienen otras. Entonces la formación del alumno, curricular, es enfocada digamos a esa especialización. (Profesor 16)

Pero creo que ahora el alumnado en esa nueva forma de programación y de trabajo por competencias, de evaluación por competencias, creo que adquiere un conocimiento más real de lo que es el trabajo que tiene que desarrollar. (Profesor 11)

A rasgos generales, este hecho se ve como positivo, excepto en algunos comentarios, referidos a que la inexistencia de materias instrumentales no permite recuperar o reforzar aquellos aspectos que no han quedado lo suficientemente fijados en la ESO. En este sentido, lo que se demanda es que el alumnado en la ESO y bachillerato estuviera mejor formado, para dedicar la FP a esa pretendida especialización.

[...] porque los contenidos que se supone que deben de tener los niños en conocimientos básicos en la secundaria, que son los dos cursos que supone tercero y cuarto donde deberían adquirir unas competencias hablando como las nuevas, como dice la nueva formación profesional, pues esas competencias no se llegaban a introducir en los alumnos, entonces los alumnos vienen con una formación muy baja, entonces se supone que en la formación de base, tercero y cuarto de secundaria los niños deberían tener unas cualidades, para manejo de herramientas, unos conocimientos de dibujo técnico, cosas que para formación profesional antes era ideal y en los primeros cursos se machacaban, al niño se le daba una asignatura que era dibujo técnico, se le daba una asignatura que era precisa nada más de ... o sea es donde los niños adquirirían unas habilidades. Esas habilidades se dan por sabidas, cosa que no están, porque el alumno no sabe realmente si lo que quiere es ir a bachillerato o ir a la formación profesional, con lo cual no se machacan mucho esas habilidades que son primordiales para la formación profesional, entonces luego llegan esos niños para formarse en dos años y en dos años tu no eres capaz de crearle esas capacidades a los niños si antes no le has, no se las has hecho adquirir. (Profesor 39)

No obstante, el discurso referido a la especialización, no se relaciona con la aplicabilidad inmediata. Esto es, si bien se hace referencia a la búsqueda de la especialización para responder al tejido empresarial (formar para la realidad del mercado laboral), se hace desde la visión de que ésta tiene que estar complementada con otras competencias que permitan al alumnado adaptarse a los cambios que se producen en el mercado laboral. En este sentido Cano Galán (2010: 110) recuerda

que: “la cualificación pretende como objetivo mejorar la empleabilidad de los individuos y facilitar la creación de una verdadera sociedad del conocimiento, se entenderá que una persona está cualificada “profesionalmente” cuando, desde la perspectiva de empleo, puede mejorar su empleabilidad o sus condiciones de trabajo o simplemente tomar las decisiones laborales más oportunas o convenientes para lograr altos niveles de satisfacción personal”. Esta aportación del enfoque por competencias en la mejora de la empleabilidad del alumnado, también está presente en el discurso del profesorado. Así, lo encontramos cuando se destaca la importancia de que alumnado, a pesar de la especialización en su formación, una vez terminado el periodo de formación, sepa resolver problemas:

[...] el alumno no se forma para saber, ya no le interesa saber cómo funciona una televisión sino se forma para resolver problemas, para solucionar problemas. El técnico ahora es un técnico que está para resolver problemas, tú estás en tu casa, no me funciona el grifo, llamo a un tío, el tío no debe saber cómo funciona el grifo, sino arreglarlo, esa es la diferencia entre la formación profesional que había antes y la que tenemos ahora asociada a las competencias profesionales. Que función hay en el mercado laboral y eso es lo que se trata un poco de enseñar desde la escuela, y ese es el paso que yo creo que los que estamos de la formación profesional antigua todavía no hemos captado. (Profesor 3)

También se revela importante la cualidad de la formación, orientada a que sean técnicos polivalentes, capacitados para el cambio, sabiendo afrontar los retos que se encuentren en el mercado laboral:

La auténtica realidad es que el chaval que hace técnico superior en lo que fuere pues luego está contratado en un nivel que puede que no sea el adecuado, el suyo. En fin, pero como son técnicos bastante polivalentes pues pueden hacer cualquier cosa. (Profesor 2)

[...] se trata de encaminar hacia una profesión, pero de forma global. Que el alumno no sólo sepa, sino sepa proceder y presente unas actitudes acorde a esas competencias. (Profesor 13)

[...] No se trata ya de que el niño sepa cambiar motor, es que dentro de 4 años el motor que le estas enseñando no se va a parecer nada al motor que tiene ya nuevo. Entonces ya va a funcionar en vez de con gasoil con otra cosa, tiene que saber informarse, y tiene que tener habilidades sociales para asistir a un curso y para ir a otra empresa a aprender... eso es lo que yo veo. Sería una FP mucho más dinámica. (Profesor 7)

Esta capacitación para el cambio, lleva implícita una adecuada, y necesaria, educación permanente para la que el alumnado también ha de ser preparado. Como explica con acierto Guerrero Serón (1999: 335) “la relación subyacente es que el trabajador competente es el soporte de una empresa competitiva, a través de una relación irregular, cada vez más desregularizada, es decir, fuera de las reglas de juego tradicionales en las relaciones laborales. Tal relación se basa en el concepto de empleabilidad, o responsabilidad del trabajador de mantener sus competencias

profesionales al día y ser adaptable, mediante la formación continua y permanente”. Esta adaptación y formación permanentes, también está presente en el discurso del profesorado.

[...] pero lo que pasa es que como el ciclo no lo vas a hacer para el próximo año ni para los 2 últimos años, es lo que pasa, tienes que tener una visión de qué es lo que quieres a muchos años, cosa que a veces es muy complicado, porque las industrias cambian cada poco, entonces tienes que conjugar las 2 cosas, qué perspectivas tiene muchos años, y tienes que otra cosa, tienes que formar a la gente para que después a lo largo de su vida laboral tenga una formación suficiente para que se pueda readaptar a la otra tecnología que haya venido, si tu no haces eso, estás perdiendo el tiempo. Yo trabajé en la empresa y sé que tú tienes que darle eso, una formación determinada, y después adaptarle a las consecuencias, pero que sepamos que esas competencias que hoy hay puede que mañana las tenga que cambiar [...]. (Profesor 37)

En definitiva, se trata de conocimientos que remiten a situaciones complejas que conducen a gestionar variables heterogéneas y que permiten dar respuesta a una serie de problemas que escapan a las situaciones relacionadas epistemológicamente con una sola disciplina de conocimiento (Eraut, 1994; Barnett, 2001, Luengo, Luzón y Torres, 2009).

6.3.3. Homogeneización de las cualificaciones profesionales

Con la ley de cualificaciones profesionales (LOCFP), por primera vez en nuestro país, se vincula la normativa educativa con la política de empleo, desterrando así los tres subsistemas tradicionalmente existentes y poniendo en conexión la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo con la formación profesional para el empleo. Esta novedad está presente en el discurso de muchos profesores entrevistados, siendo valorada positivamente.

[...] porque se ha ido impregnando e impregnando a su vez la FP ocupacional y a la formación permanente, de alguna forma. De forma que ahora lo que se pretende y creo que es muy positivo, es que las enseñanzas sean, se puedan introducir unas en otras, de forma que la reglada como la nuestra pueda admitir alumnado que en otros formaciones profesionales haya adquirido unas competencias a través de módulos realizados de otra forma, y se puedan integrar dentro de la formación reglada o viceversa, hacia la ocupacional módulos que se hayan hecho en la reglada o en la permanente. [...] Bueno, de hecho, creo que ha resultado tan positiva la programación por competencias, la evaluación por competencias que creo, estoy seguro que se va a ampliar su influencia en todo el sistema educativo [...]. (Profesor 11)

Bueno pues mira, es que es clave, eso es clave, porque cada trabajador va, reúne su perfil profesional, y de cara a la búsqueda de empleo pues el empresario elige entre ese perfil profesional, si ese perfil profesional se adapta a las necesidades de su puesto de trabajo, este es clave, y sobre todo para unificar toda la formación profesional. (Profesor 34)

Esta ley responde a la necesidad de facilitar *el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo*

favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea (Exposición de motivos). Del discurso del profesorado se extrae la importancia de esta homogeneización, en el contexto nacional, para ajustar la acreditación de las cualificaciones profesionales a las demandas del mercado laboral:

Las unidades de competencias sabiendo ellos lo que... lo que pueden hacer cada alumno, pues facilita que el alumno vaya a un sitio, a un puesto de trabajo u otro, generalmente los nuestros pues son ayudantes de jefe de obras, incluso de obras o a lo mejor encargado de obras también ¿De acuerdo? Y entonces, al... al principio no saben... no saben como va y entonces los alumnos le explican lo que saben pero no es... no es lo mismo tener en un documento como lo tienen...[...] que tienen todas las unidades de competencias que pueden realizar en una obra o en cualquier otro sitio... [...] entonces eso es una buena orientación, lo... lo que yo creo que... es que el mundo del trabajo está mal informado sobre la formación profesional ¿eh?... (Profesor 20)

Bueno pues mira, es que es clave, eso es clave, porque cada trabajador va, reúne su perfil profesional, y de cara a la búsqueda de empleo pues el empresario elige entre ese perfil profesional, si ese perfil profesional se adapta a las necesidades de su puesto de trabajo, este es clave, y sobre todo para unificar toda la formación profesional. (Profesor 34)

[...] hombre está bien, porque si supone más o menos una estandarización y que más o menos se sepa, una estandarización en el sentido de que distintas vías formativas te lleven a lo mejor a la obtención de un determinado reconocimiento, una determinada cualificación, independientemente de la vía de la que proceda, y está regulado y no se presta a que haya cachondeo, pues yo eso lo veo bien [...]. (Profesor 47)

Pues yo creo que es algo muy importante, y que es una forma de dar una cierta uniformidad a todo lo que sería la FP en general y el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas, creo que hay que ir por ahí. (Profesor 49)

Y, lógicamente, a nivel europeo, para favorecer la libre circulación de trabajadores por la Unión Europea, lo que plantea la exigencia de facilitar la transparencia de cualificaciones en el ámbito comunitario, a lo que también se hace referencia de forma explícita en el discurso del profesorado:

A la hora de esa persona, imagínate que por cualquier circunstancia le interesa irse a trabajar a cualquier otro país, pues tendrá que tener algo que diga, pues yo se hacer esto ¿no? Entonces eso me parece muy positivo. No sé, al final cómo terminará, porque todavía no hay experiencia en progreso. (Profesor 22)

Hombre, yo pienso que es bueno, no. sobre todo a la hora de tener en cuenta unificar un mercado digamos europeo, que tiene que haber una serie de parámetros que sean más o menos uniformes dentro de nuestro área, no. entonces en ese sentido pienso que sí que es positivo, no. (Profesor 41)

En cuanto a la posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas en el mercado laboral, la medida es muy bien valorada por el profesorado, destacando sus aspectos positivos. Concretamente este aspecto se desarrolla en el artículo 8 de la LOCFP, bajo el epígrafe “Reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales”, que plantea que la evaluación y la

acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, la objetividad y rigor técnico (art. 8.2). Además en el mismo artículo se precisa que, cuando la acreditación no permita completar las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, será posible realizar una acreditación parcial acumulable (art. 8.3).

Me parece bien, que se base en competencias profesionales, dado que a lo mejor hay profesionales que no tienen la titulación... yo es que más o menos he escuchado alguna cosa sobre esto, pero no estoy al 100% puesto al día todavía, entonces, sí que va a haber posibilidad en que la persona que reúna ciertas competencias profesionales que los haya reunido a lo largo de su vida profesional, pueda tener si no una titulación completa, una acreditación de esas competencias a través de algún tipo de prueba, la verdad que no sé cómo será pero antes había pruebas de madurez que se hacían en los centros de FP para el primer grado me parece que era, no sé si para el 2º grado había, y la gente que no tenía la titulación pues podía tenerla mediante esa prueba. Y ahora me imagino que será una cosa similar, pero a través de las competencias profesionales. Hombre me parece bien. (Profesor 19)

En este sentido, una profesora considera que esta aportación a la FP puede significar un aspecto importante que contribuya en la dignificación de esta enseñanza.

Ahora con la experiencia laboral, que me parece bien que se reconozca la experiencia laboral, pero ojo, vamos a regularlo muy bien, porque si no, esto se nos escapa de las manos. Si ahora decimos que un ama de casa puede ser cuidadora de niños porque ha tenido niños... evidentemente, que yo he tenido una madre y mi madre me ha cuidado muy bien y todo eso, pero no podemos equiparar las cosas, hace falta otra serie de... y a mí me parece bien, ya te digo, que una persona que ha estado soldando toda su vida, pues que bueno, pues que adquiera la capacidad o la competencia en soldadura, pero no que le den un título completo sobre eso, sino que le den una capacitación en lo que verdaderamente ha estado haciendo. En un ciclo formativo adquieren muchas competencias, y tienen que estar recogidas todas en la Formación Profesional, dignifiquemos también por ahí. (Profesora 29)

En el desarrollo de la investigación, si bien la acreditación de competencias profesionales a través de vías no formales se espera como algo positivo, para la FP, ya que la revaloriza y dignifica, por lo que tiene muy buena acogida entre gran parte del profesorado participante, sin embargo el discurso en torno a este aspecto no está exento de reflexiones, dudas e incertidumbres acerca de su desarrollo, implantación, y seguimiento¹⁷³.

Veo yo más dificultad, de forma práctica, alguien que está trabajando, te sirve para alguien que está trabajando que a lo mejor pues lleva tiempo en el tema este nuestro, en el sector agrario, lleva años, y te acreditan unos dominios profesionales de algunas

¹⁷³ Aunque, en el momento en que se finaliza de redactar esta investigación la acreditación de competencias adquiridas en el mercado laboral es una realidad, en el período en el que se realizaron las entrevistas, aún estaba en proyecto de implantación, de ahí la incertidumbre que suscita este tema.

asignaturas, por experiencia laboral pues dices, este modulo, este modulo y este modulo, te lo puedo convalidar, tendrías que hacer este, este y este. (Profesor 33)

Estas dudas e incertidumbres aludidas pueden responder, bien a la falta de información o al desconocimiento, aspectos a los que hace referencia alguno de los profesores entrevistados, incidiendo de modo negativo en torno a la acreditación de las competencias, atribuyendo y trasladando las responsabilidades a la administración educativa.

A ver, en principio yo no veo que la idea sea mala, no veo que la idea sea mala, el hecho de poder hacer que además las competencias profesionales se puedan adquirir no solo a través de la formación, porque yo en mi experiencia profesional está en la enseñanza, incluso he tenido alumnos que no tenían la titulación pero que ya trabajaban en un laboratorio. Entonces claro, evidentemente, desde la perspectiva que hemos dicho antes, en FP lo que busca es un perfil práctico fundamentalmente claro, ese personal tiene ya competencias adquiridas, entonces en principio yo no creo que el discurso sea malo, lo que sí es verdad es que lo que ha habido es mucha falta de información. Es lo que hablábamos también un poco antes con lo del diseño de los currículos nuevos, te mandan ahí el curriculum, el diseño curricular nuevo, pero realmente como que han separado mucho, yo creo que no está lo suficientemente unido todavía al menos lo que es el diseño, el discurso como dices tú, con lo que es la realidad de los centros, yo creo que hay aún un poco de desinformación. Me da a mí esa impresión. En el fondo yo creo que a lo mejor no es malo, yo creo que le falta eso, información, le falta rodaje por supuesto, también creo que necesita más información, más publicidad de cara al alumnado. Hay mucha gente que está trabajando que no tiene ni idea de lo que son cualificaciones profesionales, incluso hay profesionales que no tienen ni idea de que ellos puedan convalidar o conseguir a través de su propia experiencia profesional determinadas cualificaciones con las que conseguirían incluso poder acceder a otros perfiles profesionales, yo creo que eso la gente no lo sabe, creo que no hay información [...]. (Profesora 43)

Esta decepción es generalizada a pesar de haber afirmado la administración educativa que los “tiempos de crisis” no iban a ser obstáculo para fijar y avanzar en políticas estratégicas en este campo. También esta estrategia es extensible a la UE ya que no quería verse rezagada en el panorama internacional, como demuestra el documento de la Comisión Europea donde se refleja el actual marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Comisión de las Comunidades Europeas (2008): “Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación”. Disponible en:

[<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:ES:PDF>] (acceso el 12/03/2011)

6.3.4. Una renovada concepción de la FP: la creación de los “Centros Integrados”

Con un renovado planteamiento, la ley de cualificaciones profesionales de 2002 (LOCFP), concreta y traza las líneas básicas para la creación de los “Centros Integrados”¹⁷⁵ que define como aquellos centros de formación que implementan en su oferta acciones de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados profesionales además de las ofertas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (artículo 10.1). La regulación de estos centros no llegará a concretarse hasta tres años más tarde, más concretamente a través del Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se regulan y ordenan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional. Dos son los grandes objetivos que pretenden alcanzarse con ellos: en primer lugar la cualificación y recualificación de las personas en la permanente construcción de su itinerario de formación a lo largo de la vida, y en segundo lugar la articulación de un "espacio de cooperación, diálogo y gestión conjunta" entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo sectorial. (López-Fuensalida, 2007).

Este nuevo planteamiento, también se ha tenido en cuenta en el desarrollo de esta investigación. Al interpelar al profesorado sobre su valoración acerca de los centros integrados (CI), como nuevo buque insignia de una renovada FP, tan sólo nos hemos encontrado con un número reducido de profesorado de la muestra que desconocía este proyecto. Al margen de este dato, ciertamente irrelevante, y tras explicar brevemente la función y objetivo de estos centros a quiénes lo desconocían, nos hemos encontrado con una abrumadora valoración positiva sobre los mismos. De hecho, tan sólo un 20% de los entrevistados, no se han mostrado conformes con esta idea.

No obstante, aunque el grado de aceptación de los CI es prácticamente global, en el análisis del discurso del profesorado se resaltan ventajas e inconvenientes en referencia a la implantación de los mismos. En cuanto a sus ventajas, la más reseñada por el profesorado hace referencia a la necesidad de separar al alumnado de Secundaria del de Formación Profesional, haciendo diferenciaciones entre ambas tipologías de alumnado, sobre todo referidas a la edad, madurez... y que, por tanto, precisan un trato diferenciado. Algunos discursos de los muchos que transmiten esta visión, son:

¹⁷⁵ En adelante nos referiremos a estos como CI.

Por ejemplo, nuestros alumnos aquí sólo chocan con alumnos de instituto, jóvenes, que no están especificados en esta materia, y no se intercambian ningún tipo de relación. Y esto le puede ser, y este intercambio puede ser muy gratificante para ambos. (Profesor 32)

[...] mi idea es que haya centros de FP no es malo, mi idea, porque el alumnado de FP no tiene nada que ver con el resto de las enseñanzas, por ejemplo en un centro como este. Que tiene secundaria, tiene bachillerato, tiene formación, tienes adultos, y tiene FP. Entonces el alumnado de FP no tiene nada que ver con el alumnado de Secundaria, por ejemplo, nada, pero ni siquiera con el de Bachillerato. Es alumnado diferente, con finalidades diferentes, con perspectivas de futuro distintas, distinto en los planes de estudio, son totalmente diferentes e incluso la forma de organizar la enseñanza. (Profesora 43)

Se incide, sobre todo, en las diferentes características del alumnado, lo que, a su vez supone una forma distinta de organización de la enseñanza, centros... Del análisis, se extrae también que esta separación del alumnado iría unida a una mejora de la convivencia, lo que redundaría en el aprendizaje. En algunos casos, no sólo se establecen diferencias referidas al alumnado, sino que se señala también la importancia de separar al profesorado de ambas enseñanzas, resaltando los rasgos más característicos que diferencian a ambos, e incluso, apuntan de que pueden llegar a generar tensión en los centros.

Hombre, yo lo valoro muy positivamente porque los CI es un tipo de alumnado que tiene las ideas muy claras, donde va a estar muy en contacto la empresa, que va a estar metida en estos tipos de institutos, y el profesorado son todos especialistas, dependiendo la especialidad que tenga cada uno... de las ramas que sean y no es un centro como estamos ahora en LOGSE que conviven profesores técnicos con maestros, profesores de secundaria... Esto significa que hay alumnos de 12 años que están conviviendo con alumnos 40, 45 ó 50 años. Entonces, la convivencia en un centro como este, de más de 1000 alumnos, de niños de 12 años y el mayor de 50 años ó 55, pues distorsiona un poco. Entonces en los CI pues solamente van a estar... se va a dar la formación reglada, la ocupacional y la continua, con lo cual, yo creo que es muy positivo, muy positivo. (Profesor 16)

[...] es muy difícil compaginar los intereses y las inquietudes de un niño de 14 años con los de uno de 25 años. Entonces no podemos meterlos a ambos en el mismo saco y aplicarles las mismas normas a los 2, [...] ya ahí empiezan los conflictos, entonces empezando por eso, por el clima de convivencia que ya se altera cuando metes gente... [...] Entonces empezando por ese clima de convivencia que ya se deteriora cuando juntas alumnos de diferentes edades, ya por el mero hecho de tener diferentes edades y objetivos diferentes, hay un clima diferente [...] y luego porque no se entiende la FP, el profesor que da matemáticas, pues quiere tener una pizarra y tizas, y ya está, no le hace falta nada más, el profesor que tiene que dar FP pues antes de tener la pizarra tiene que tener todo el equipo puesto, tiene que preparar una serie de prácticas, tiene que comprobar que lo que le va a decir que haga a los alumnos efectivamente tienen que hacerlo de la forma que se le va a decir, por lo tanto tiene que comprobarlo antes, entonces el concepto de enseñanza es totalmente diferente, eso no se entiende, entonces el profesor de comunes de enseñanza reglada pues quiere a lo mejor los beneficios del profesor de FP, no entiende por qué tenemos que estar aquí 2 profesores en el aula, no lo entiende, porque él nada más que necesita la tiza y la pizarra, y cómo yo estoy con 30 alumnos yo solo, y allí con 30 alumnos están 2 profesores, no lo entiende, eso crea conflictos, crea roces, es que los de FP, es que los de comunes... y hay ahí siempre una tensión latente... (Profesor 3)

A mí eso de que, aquí por ejemplo, haya niños de 12 años enfrente de hombres y mujeres de 22, me parece una barbaridad [...] Que a un profesor que, por ejemplo, mantiene una red de 300 puestos de informática (de más de 300) en este Instituto, le obligas a hacer guardias de secundaria, en vez de estar al cuidado de la red, me

parece que eso es perder la posibilidad de innovación y perder la posibilidad de investigación de cada uno. Yo creo que a un señor o a una señora que sabe educar a niños de 12 años no tendría que estar en un centro donde la media de edad son 20 o veintitantos. O, unos señores que no tienen ni idea de educar a niños de 12 años y que sí saben mucho de informática o de leyes o de administración de empresas, pues... debería de dedicarse a eso, cada uno a lo que sabe. [...] eso es de chiste. (Profesor 17)

Otra de las ventajas que predomina en el discurso acerca de los CI, es la asociada a la optimización de los recursos. Esto es, el profesorado contempla que la creación de centros exclusivos de FP sería una forma de rentabilizar los recursos y, además garantizaría la actualización de medios, al estar integrados en el mismo centro los tradicionales subsistemas de FP.

[...] creo que hay un montón de medios que se pueden aprovechar muchísimo mas, entonces de esa manera sería mucho mas aprovechable, no. optimización de recursos, que se llama. (Profesora 25)

Esta idea lleva implícita otra, que también se considera como una ventaja entre el colectivo, visto como un mayor contacto con la realidad empresarial.

[...] es un proyecto que yo creo que es muy interesante, pero que va a requerir efectivamente una dotación en infraestructuras, en RRHH, en flexibilidad horaria, pues también muy significativa. pero la idea que hay de fondo de un centro de FP que abarque desde la FP inicial, la FP ocupacional, la FP continua, puede ser muy positiva, puede ser una forma también de rentabilizar recursos, de compartir experiencias pero lógicamente va a exigir una dotación presupuestaria para esos centros que finalmente accedan a la condición de integrados, en infraestructuras, materiales, RRHH, pues muy importante, teniendo en cuenta además que el mundo empresarial va a un ritmo , a una evolución tecnológica tan rápida que las dotaciones que se hagan de los talleres de los centros pues tienen que actualizarse continuamente, porque la innovación tecnológica va a un ritmo rapidísimo. (Profesor 49)

Asimismo, tanto la optimización de los recursos, como el contacto diario con el mundo de la empresa también supondrían más facilidades para la actualización y formación del profesorado. En esta línea apunta un profesor del siguiente modo:

[...] eso sí lo veo yo que tenía que ser una buena idea, porque con eso también nos actualizamos nosotros, vemos el movimiento, es que la formación ocupacional, yo creo que tendría que estar toda la FP conjunta. (Profesor 24)

Aunque, como hemos dejado constancia, la creación de los CI tiene una gran aceptación entre el profesorado entrevistado, también se señalan inconvenientes, referidos, sobre todo a las dificultades que pueden darse en la implantación de los mismos. Así, se mencionan dificultades referidas a su financiación, control, dirección..., pues entrarían dos departamentos administrativos (Consejerías, dada la descentralización del sistema educativo español) en juego. En este caso la de Educación y la de Empleo.

Sí, lo veo un poco utópico y sobre todo en la comunidad de Andalucía [...] Para mí es lo ideal, para mí es lo ideal que si tienen que unirse los subsistemas, que estén en un centro, [...] Pero es un problema de organización, de cultura, de administraciones, que lo veo bastante lejano todavía, lo veo bastante lejano, y no sé, nosotros tenemos ahora mismo problemas de espacio, no cabemos en este instituto... [...] No sé, no sé, todo depende de la Administración, si el día de mañana piensan que sí, lo pondrán, y yo como idea la veo muy buena. Lo que veo es los problemas que te comentaba antes, reunir las 2 administraciones en un solo sitio. Porque tienen intereses diferentes y formas de trabajar diferentes. (Profesora 31)

Pienso que será positiva, pero muy difícil de llevar a cabo, y de que eso se implante, y que de un funcionamiento. Puede estar bastante bien, pero es lo que te comentaba antes, si se hace bien, va a ser fantástico, pero ahora ya está ahí, depende de cómo la Admón. lo encaje tanto como empleo, como con educación, y ahí es que son fundamentales las dos partes pero que las dos se integren y lleguen a acuerdos que puedan ser positivos. (Profesora 50)

Además, cabe añadir la preocupación que señala un profesor por las consecuencias que acarrearía una posible separación de la FP del resto del sistema educativo, ya que puede suponer un desprestigio de la misma, llegando a mencionar la posibilidad de que pudieran convertirse en una especie de “guetos”:

[...] entonces yo de entrada quizás no vea mal el tema este, otra cosa sería lo que hablábamos antes de la sociedad, no sé si estamos preparados para acoger este tipo de centros, cómo se acogerían. No sé si serían, me da un poco de miedo que eso sea, la palabra es un poco mal sonante, un poco fuertes, guetos. Me da un poco de miedo en ese aspecto. (Profesora 43)

Aunque esta percepción no es mayoritaria, pero sí es significativa la inquietud y preocupación de volver a una FP “guetizada”, vinculada a tiempos pretéritos y desenfocada del futuro que posibilita estar más vinculada al ámbito del trabajo y de la empresa.

No obstante, cabe destacar que la apreciación global que el profesorado tiene de la FP es que los rasgos y características que le atribuyen unas señas de identidad propias son muy distintas a las de otras enseñanzas, por lo que la creación de los Centros Integrados se valora como un avance muy positivo, a pesar de las dificultades que pueda suponer su implantación. El siguiente fragmento refleja muy bien este sentimiento:

Porque la verdad es que la Formación Profesional tiene unas peculiaridades que no tiene nada que ver ni con bachillerato ni con la ESO para nada, de todo, de horarios, de elaboración de horarios, de temporalidad, de los de las prácticas, los alumnos se van fuera, los profesores mientras que... sabes? Que tiene unas características que no sé hasta que punto deberían seguir existiendo los Formación Profesional por un lado y los otros por otra, sabes? No sé hasta que punto. (Profesora 27).

Junto a la proyección optimista del futuro de la FP en la mayoría del profesorado entrevistado, objeto de nuestra investigación, persiste en un sector minoritario la nostalgia de tiempos pasados aparentemente más seguros. Frente a la

unidad del discurso en cuanto a avances sólidos y significativos en la evolución de la política educativa de la FP y reformas emprendidas en nuestro sistema educativo, a veces, sus efectos pueden crear contradicciones y desconcierto.

Bibliografía reseñada

- Arbizu, FM. (2002). "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias". En *Boletín Cinterfor*, 152: 157-170.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Cano Galán, Y. (2010). *La formación profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*. Madrid, Colección Informes y Estudios y Relaciones Laborales, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la Formación Profesional*. Málaga, Unicaja.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres, Falmer Press.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- López-Fuensalida, C. (2007). "Centros Integrados de Formación Profesional". En *Avances de Supervisión Educativa*, 7. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=219&Itemid=49 (Acceso el 15/02/11)
- Luengo, J.; Luzón, A. y Torres, M. (Coords.) (2008). "Monográfico: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3): 1-10.
- Merino, R. (2003). "Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria". En *Aula Abierta*, 82: 5-26.
- Merino, R. et al. (2006). "De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales". En *Revista de Educación*, 341: 81-98.

- Novoa, A. (2010). "La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación". En *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 23-41.
- Zacarés, JJ. y Linares, L. (2006). "Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial". En *Revista de Educación*, 341: 123-147.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL

En este capítulo vamos a analizar el discurso del profesorado referido a los distintos actores vinculados con la formación profesional. Así, en un primer momento, centraremos el análisis en los empresarios y su implicación en la Formación Profesional, así como la valoración de ésta en el entorno económico. Por ello, prestaremos especial atención a la valoración que los profesores tienen sobre la formación en centros de trabajo (FCT), principal nexo de unión entre centros y empresas. En una segunda parte, veremos cuál es el discurso de los entrevistados en referencia a otros agentes sociales, concretamente, profesorado, alumnado, familias y sindicatos.

Terminaremos el capítulo, con el análisis de la categoría “imagen social de la formación profesional” pues, como constataremos, a pesar de las transformaciones políticas orientadas a prestigiar la formación profesional, la imagen social sobre esta etapa del sistema educativo es todavía negativa y así se ha detectado en las entrevistas realizadas, cuya percepción es que, a pesar de los esfuerzos políticos y la fuerte demanda por parte de las empresas de titulados en formación profesional, el desprestigio social sigue vigente.

7.1. Formación profesional y mercado laboral

7.1.1. Las relaciones y convenios de colaboración entre centros y empresas

Del análisis de las entrevistas realizadas en esta investigación se extrae que, mayoritariamente, la relación que se establece entre los centros educativos de formación técnico-profesional y las empresas del entorno, gira en torno a la relación y vínculo que se establece para que el alumnado realice el período de prácticas en éstas. En el currículum, este módulo de prácticas se denomina “formación en centros

de trabajo” y ha de realizarlo cualquier alumno que curse un ciclo formativo de grado medio (GM) o de grado superior (GS), una vez superados los módulos impartidos en el centro educativo. Entre las características de este módulo práctico sobresalen¹⁷⁶:

- Realización de unas prácticas en empresas que se programan previamente y son obligatorias para obtener el título.
- Desarrollo de actividades productivas propias del perfil profesional del título a conseguir.
- Se desenvuelve en un ámbito productivo real, la empresa.
- El alumnado está orientado y asesorado por dos personas clave: el tutor docente (centro educativo) y tutor laboral (empresa).

Los objetivos fundamentales de la formación en centros de trabajo (FCT) son que el alumnado tenga la oportunidad de aplicar lo aprendido en los centros educativos y que conozca y comprenda la organización socio-laboral de una empresa o entidad, pública o privada, con el fin de facilitar su inserción laboral.

No obstante, la relación con las empresas no es uniforme ni homogénea, varía de unos centros a otros. Así, encontramos casos en los que el profesorado entrevistado explica que la relación se limita a establecer el contacto necesario para que el alumnado realice este módulo de prácticas, caracterizado como de inserción profesional.

Los departamentos tienen su banco de empresas, cada departamento, y se cuida lo más posible porque es muy importante para la empresa y para el centro. (Profesor 35)

[...] entonces el contacto con otras empresas es simplemente para prácticas de empresas, [...]. (Profesor 39)

*[...] no hay mucho contacto entre las empresas y... o sea no tenemos un contacto fluido excepto para las prácticas, y estaría bien tenerlo ¿no? Quiero decir que yo con las empresas de aquí... hubiera una comunicación más fluida entre ellas y nosotros. [...]
No, no hay una... por lo menos aquí ¿no? Yo sé de otros centros donde las empresas sí tienen más contacto con el instituto. Va y le dicen lo que quieren, lo que necesita. Aquí en este caso, no. El único contacto que tenemos es las prácticas. (Profesor 12)*

Pero, la investigación muestra la existencia de centros educativos de FP que establecen una relación que va más allá de la simple creación de un listado de

¹⁷⁶ Información extraída del Portal de la Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Para más información: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/index.php/formacion-en-empresas/47-Formación%20en%20centros%20de%20trabajo%20\(FCT\)/592-informacion-sobre-el-modulo-de-formacion-en-centros-de-trabajo-fct](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/index.php/formacion-en-empresas/47-Formación%20en%20centros%20de%20trabajo%20(FCT)/592-informacion-sobre-el-modulo-de-formacion-en-centros-de-trabajo-fct)

empresas para el desarrollo de las prácticas por parte del alumnado. Así, muchos profesores nos hablan de un contacto con los centros de trabajo colaboradores al inicio o desarrollo del curso, para saber qué conocimientos requiere el empresario para acoger al alumnado en prácticas y orientar así la formación que se imparte en el centro en concordancia a esa demanda.

[...] aquí lo que intentamos es eso, yo todos los años hablo con los jefes de recursos humanos y digo "va bien, ¿lo veis bien como van los chavales?", "sí, muy bien", "¿quieres que toquemos algo que creáis ustedes que van flojo o que no?", "pues sería conveniente que supiesen esto o supieran lo otro..." pues entonces nosotros hacemos hincapié, siempre adaptando a lo que hay, o sea a lo que tienen que aprender pero basándose en su entorno, es que ellos van a trabajar aquí. (Profesora 21)

[...] en nuestra fase de formación siempre le damos a las empresas que nos digan exactamente qué es lo que los alumnos van a trabajar dentro de la empresa para que nosotros aquí en el currículo se lo entreguemos, porque si no, te quedas desfasado. (Profesora 29)

O bien, una vez finalizadas las prácticas, se recogen las sugerencias por parte de las empresas colaboradoras para mejorar la formación en función de cómo se ha desarrollado la estancia del alumnado en la empresa.

Y entonces ya te digo, voy recogiendo las sugerencias y nos vamos adaptando a estas sugerencias que vamos recogiendo. (Profesora 28)

En el análisis de las entrevistas encontramos también otra forma de obtener información sobre la realidad empresarial, donde los alumnos van a realizar sus prácticas profesionales de acuerdo a sus estudios. Se realiza a través del propio alumnado que ha finalizado el período de formación en los centros de trabajo adscritos (FCT), donde revela cómo reorientar la formación a lo que realmente se demanda en la empresa.

Lo que ocurre es que como nosotros los alumnos que van a las empresas, a la formación de centros de trabajo, luego ellos nos dan información de lo que hay en las empresas, pues nosotros luego a años siguientes ya... [...] y entonces rectificamos lo que haya que rectificar ¿no? O potenciamos lo que haya que potenciar. (Profesor 20)

Bueno, pues por los sondeos que se hacen, porque cuando hacen las prácticas en las empresas, se hacen sondeos a todos los alumnos, hasta ahora mismo los empresarios no nos han dicho así que no respondan... al contrario, nos dicen que van muy bien preparados, hasta ahora mismo... (Profesora 28)

Además del contacto formal de colaboración que se establece con las empresas para que se impliquen en la formación práctica del alumnado, encontramos también el caso de centros que establecen otro tipo de relación con las empresas que va más allá de la simple formación en los centros de trabajo. Así por ejemplo, esta

colaboración se amplía a la programación e impartición de charlas de profesionales en el centro educativo como información previa, presentación de nuevos productos, y proporcionando material:

Sí, normalmente nosotros trabajamos con el ciclo de Higiene Bucodental, vienen muchos dentistas a dar charlas, promociones de productos, etc. Pero todo parte de la relación que se establece a raíz de las prácticas, una vez que hay una relación ya se abre a otros ámbitos, a otros campos y eso. (Profesora 31)

Si quiere presentar un nuevo producto y hacer demostraciones, por ejemplo. [...]. Se viene aquí y está en terreno neutral y entonces da el curso aquí y utilizan estos recursos. Yo no cobro le nada, porque mis profesores además, asisten a eso. Gratis además. Es decir, que las personas que ellos seleccionan y luego nosotros, mis profesores, porque claro... [...] Yo, yo... lo autorizo, porque es que claro, a quién no se le va a ocurrir traer aquí a las empresas, si eso es lo mejor que nos puede pasar. ¿Qué a ellos les viene bien? Sí, pero a mí también. Bueno a mí, a mi centro, a mí no. [...] Pero bueno, pues eso lo hacemos continuamente. Incluso traemos a profesionales a dar clase. (Profesor 1)

Entonces yo cada vez que, yo que he recorrido varios centros y que he tenido contactos en Almería por ejemplo tuve mucho contacto con empresas del... del automóvil y... y ellos nunca ponían pega, es decir, yo les mandaba una carta pidiéndole un material concreto y tardaban muy poco tiempo en contestar, y en cuestión de una o dos semanas tenía el material a mi disposición, material nuevo ¿eh? De última tecnología, ellos estaban dispuestos a colaborar ¿Por qué? porque de alguna forma ellos saben que si yo les preparo a los chavales o a los alumnos en su tecnología ellos no lo van a tener que preparar. (Profesor 14)

Como se refleja en este discurso, los periodos de FCT y demás aspectos, como la intensificación de la cooperación entre centros y empresas, benefician a ambos. Por una parte, los centros tienen la oportunidad de que su alumnado ponga en práctica o evalúe sus conocimientos adquiridos durante la formación en el centro y por otra la empresa se ve fortalecida al potenciar la dimensión formativa y social.

[...] entonces esos 3 meses que el chaval se va a la empresa le sirve una barbaridad el... digamos los conocimientos que adquiere ¿Por qué? Porque el lleva una... una formación básica de aquí, tanto en la parte técnica como teórica y cuando llega allí cualquier cosa que el profesional le dice "no, no... pues esto yo lo hice con mi profesor en tal sitio" pues, entonces... entonces esos 3 meses que ellos están allí bajo mi punto de vista es en cuanto al diseño de los ciclos fue un acierto total. (Profesora 15)

Pero yo creo que bien, y las empresas los aceptan bastante bien, y sobre todo porque a nivel práctico, el FP es fundamentalmente práctica, y a nivel práctico aprenden mucho. (Profesora 43)

Se trata de un aspecto de la formación profesional tan básico como que el alumnado entre en contacto real con el entorno laboral, conozca su dinámica, organización interna y las perspectivas laborales y profesionales que le brinda esta fase formativa.

Que les viene bien para aprender, por supuesto, porque hay un contacto con la empresa, con lo que es el mundo empresarial, por mucho que nosotros le decimos que se hagan una idea de que esto es una empresa, eso no se lo hacen, tienen la idea de escuela. Entonces, a ellos les viene muy bien, son fundamentales en lo que es la FCT, para que ellos vean como es realmente una empresa, porque por mucho que tú les dices aquí de ser puntual, ser no sé qué, pues no deja de ser un colegio. Cuando tú empieces las prácticas, cuando estés en una empresa, no lo puedes hacer, esto no es una empresa. Entonces ellos lo tienen muy claro, y tienen muchas ganas, su ilusión es poder irse a hacer las prácticas. (Profesora 50)

Además, facilita la inserción laboral del alumnado, pues éste se da a conocer en la empresa correspondiente, muestra y pone en práctica sus conocimientos, , capacidades y competencias, pudiendo llegar a conseguir, posteriormente, un contrato en la misma, como de hecho sucede.

Pero yo creo que bien, y las empresas los aceptan bastante bien, y sobre todo porque a nivel práctico, el FP es fundamentalmente práctica, y a nivel práctico aprenden mucho. (Profesora 43)

Por otro lado, esta formación en centros (FCT) ofrecen la oportunidad a los empresarios de seleccionar, formar y moldear a alumnado en prácticas que, en un futuro, puede ser la mejor forma (y más económica) de selección de personal a su plantilla, pues tiene conocimiento de cómo trabaja y se desenvuelve en la empresa. Se trata de un capital humano potencial que puede aportar una serie de posibilidades a las empresas que se comprometen en su formación. Una dualidad bastante extendida en esta modalidad formativa.

[...] hasta ahora los empresarios se implican, colaboran, también porque las cosas hay que venderlas y saber venderlas, tú llegas a un empresario y le dices, tú vas a tener que hacer un esfuerzo ahora para que el alumno este haga dos meses de prácticas en empresas, vas a enseñarle, pero a cambio de enseñarlo vas a tener la oportunidad de tener un alumno que no te cuesta nada que vas a ver cómo trabajar, pero vas a conocer y que en el futuro si tú decides contratar alguien ya tienes una referencia de alguien que has tenido aquí trabajando y que sabes cómo funcionan, entonces vas haciendo un poco de tener ahí un listado de gente no que he visto en el periódico en un anuncio, que ni conozco ni nada y que lo único que tengo de ellos es un curriculum, pero que no he convivido con él. Eso lo van entendiendo así los empresarios. [...]. Entonces los empresarios que realmente han entendido eso así que el alumno es un trabajador más, y que se tiene que adaptar al ritmo de la empresa, funcionan bien, están contentos, nosotros también estamos contentos con ellos, y pues hay un provecho mutuo de lo que los alumnos aportan y luego de lo que el empresario aporta. (Profesor 3)

No obstante, algunos entrevistados piensan que las empresas colaboradoras, en algunos casos, lo hacen porque ellas también obtienen beneficio de estas prácticas y no todas se implican entendiendo el concepto real de la FCT. Los siguientes

extractos reflejan algunas críticas que se hacen a esta contribución interesada de ciertas empresas.

Pues sí, en ese sentido la empresa colabora bastante eso es cierto, colabora con la formación de los alumnos, porque inconvenientes no han habido nunca en pedir a una empresa que vayan a hacer formación, ellos aceptan, entre otras cosas porque también les interesa. (Profesor 2)

[...] antes al principio pues había que ir diciendo que esto no cuesta nada, además tienes un alumno y además te van a dar por cada alumno que tengas no sé cuanto, la gratificación que daba la Junta de Andalucía, ahora ya se ha quitado la gratificación, se ha quitado la copa de vino, y se ha quitado el detalle, entonces, pues tienes que ir un poco vendiendo el tema de otra manera y la mayoría de los empresarios yo creo que lo entienden así, los que no lo entienden así es porque no interesa trabajar con ellos, y no me interesa trabajar con un empresario que lo que quiere es mano de obra barata y ahorrarse un duro en mano de obra y el alumno no va a sacar nada de ahí, entonces prefiero en lugar de tener 20 empresas tener solo 10 pero que realmente hayan entendido el mensaje, y hayan entendido lo que tienen que hacer con el alumno. (Profesor 3)

La verdad es que por la experiencia que tengo yo aquí en el instituto, la verdad es que nosotros estamos encantados con los empresarios, porque ahora que tenemos convenios de colaboración y llevamos muchos años haciéndolos, la verdad es que es así. Pero también es verdad que solamente se implican cuando necesitan... (Profesor 5)

Pero si es simplemente la opción que te decía, los cogen porque fiscalmente les beneficia y demás, no tienen conocimientos, pero bueno para coger al aprendiz típico de la calle, la ley ahora está puesta que te viene más fácil cogerlo del instituto. (Profesor 9)

Dentro de las relaciones establecidas entre centros y empresas, encontramos el caso de un profesor que imparte la formación íntegra correspondiente al ciclo formativo¹⁷⁷ en una empresa. Son casos excepcionales, no es habitual, pero estos casos muestran los avances en cuanto a la alternancia de la formación profesional. Esto es, el alumnado cursa todos los módulos formativos en la empresa, donde acude el profesorado para impartir sus clases, en lugar de hacerlo en el centro educativo. En este contexto, la empresa pone a su disposición las infraestructuras, medios, material etc. para el desarrollo completo del ciclo formativo. Así, la inserción laboral de este alumnado en esta empresa está básicamente asegurada. Vemos pues, otra forma de carácter alternante de colaboración entre centro y empresa.

No obstante, este clima colaborativo y de alternancia no siempre se consigue, y no es algo habitual. Encontramos el testimonio de profesores que manifiestan que no siempre las empresas participan en la FCT en la medida más idónea y adecuada para aprovechar al máximo el periodo de formación en la empresa. Incluso, en algunos

¹⁷⁷ Perteneciente a la familia profesional "Madera y Mueble".

casos, se habla de la dificultad de establecer el contacto básico para que el alumnado realice el período de prácticas, si bien, estos son casos aislados.

Nosotros somos los que vamos a rebajarnos. Y de hecho muchos profesores no quieren dar la FCT, fíjate que se pueden quedar unas horas muy buenas, y no van. Porque no quieren. Si ellos van es por mí. El reto es que tienen que estar muy integrados los empresarios, y por lo menos, aquí lo veo así. (Profesor 24)

Cabe resaltar que, en el discurso en general, tanto de los que la relación con la empresa se limita al contacto para la FCT, como en los que hay una colaboración más fluida y completa, se percibe que se considera fundamental que la relación centro educativo-empresa-formación fuera más intensa y la implicación por parte de los empresarios fuese de más amplio alcance. Sólo de esta manera se podrían alcanzar los objetivos planteados a través de la formación en centros de trabajo (FCT).

Luego también lo de la relación empresa - centro, porque si tú no ofreces cosas que interesen pues ya puedes enseñar a los alumnos lo que quieras, pero si la empresa no te lo va a contratar... es muy importante detectar las necesidades del mercado, por eso tiene que ser muy flexible, pienso yo. (Profesor 42)

Y eso tiene, si se implican los empresarios, yo creo que puede funcionar mejor (Profesora 25).

Yo, el reto más importante, y sobre todo con la crisis que tenemos, es adaptarse a una empresa, yo para mí eso es lo que, el reto de la Formación Profesional, independientemente de que se haya que modificar los contenidos, los currículos, adaptarse también un poco a lo que hemos dicho de las competencias sociales, y todo ese tipo de cosas, que me parecen estupendos y que se tienen que hacer. Pero no se pueden olvidar ese aspecto básico de una relación mucho más directa entre la empresa y el centro educativo. Yo también soy bastante contraria a que la Formación Profesional se disperse por ahí, cualquiera pueda dar Formación Profesional. (Profesor 30)

Estaría bien tener un contacto más fluido para... "pues mira yo quiero que me los prepares a los chavales para este tema o para este otro..." ¿no? O sea que no... no hay el contacto lo bastante fluido que debería de haber... (Profesor 12)

Hay que señalar igualmente que un sector del profesorado entrevistado propone nuevas formas de colaboración¹⁷⁸ con centros de trabajo que, creen podrían ser relevantes para la mejora de la Formación Profesional. Así, por ejemplo, encontramos el caso de un profesor que plantea la idea de que el profesorado de FP en general pudieran impartir algunos módulos formativos en las empresas, lo que ya no sólo al alumnado mantendría más cercano a la realidad laboral y mantendría

¹⁷⁸ Estas son propuestas de mejora referidas a la FCT. En el siguiente capítulo se recapitulan todas las propuestas de mejora para la FP recogidas del discurso de los profesores entrevistados.

actualizados, sino también al mismo profesorado, que lamenta vivir de espaldas a la realidad laboral y profesional.

Yo es que partiendo de que la FP, como también se escuchó en una de las reuniones que yo he ido, que de ir por ejemplo los profesores a dar las clases a las empresas, eso sí lo veo yo que tenía que ser una buena idea, porque con eso también nos actualizamos nosotros, vemos el movimiento, es que la formación ocupacional, yo creo que tendría que estar toda la FP conjunta. (Profesor 24)

Se observa, entre líneas, que de forma implícita se trata de una demanda con un planteamiento de base que se formula a través de los Centros Integrados¹⁷⁹. Otra iniciativa interesante e innovadora planteada por un sector minoritario del profesorado, esgrime la posibilidad de que el profesorado pudiera realizar estancias periódicas en las empresas. Propuesta realista teniendo en cuenta la realidad del mundo productivo y las nuevas coordenadas y retos a los que se enfrenta.

[...] Algo muy interesante son las estancias en las empresas, que el profesor haga un tiempo de permanencia porque puede ser periódico, o un día a la semana, o varias horas a la semana, en empresas en las cual, eso es muy interesante. Hay veces en las que recurre a que las empresas sean las que vengan aquí, y la relación con la empresa es muy importante, y la cuidamos todo lo que podemos. (Profesor 35)

Sintetizando, en general, todo el colectivo de profesores entrevistado valora muy positivamente la formación en centros de trabajo (FCT), considerándola una parte fundamental en la formación del alumnado, aunque ésta no esté exenta de problemas.¹⁸⁰ Asimismo, se considera que, para alcanzar los objetivos que se plantean con la FCT es fundamental una fluida relación de los centros educativos con las empresas que permita una colaboración que vaya más allá de la mera formalidad, consistente en la recepción anual del alumnado en períodos de prácticas. En el discurso del profesorado se encuentran propuestas avanzadas, con futuro, con perspectivas y modelos ya experimentados en otros países de la UE. La apreciación por la FCT está inexorablemente unida a considerar y valorar que ésta favorece la inserción laboral del alumnado de FP, como vamos a constatar en el siguiente epígrafe y aproxima al profesorado a los retos y desafíos que el mundo laboral plantea.

¹⁷⁹ Categoría de análisis trabajada en el capítulo anterior.

¹⁸⁰ *Hay problemas hay lógicamente errores y cosas que se pueden mejorar pero yo pienso que las prácticas en empresas es el gran acierto que todavía actualmente están funcionando bien, y que es el prestigio de la FP. (Profesor 3).*

7.1.2. La Formación Profesional como trampolín al mercado laboral

La investigación plantea también al profesorado si el diseño actual de la FP responde a las demandas del mercado laboral en el contexto que vivimos en la actualidad. El discurso que se genera es múltiple, diverso y heterogéneo, donde se abren varias líneas con alternativas dispares. En general, el profesorado de FP está convencido, y así lo manifiesta, de que el alumnado no finaliza lo suficientemente preparado su etapa formativa, aunque algunos profesores puntualizan que lo hacen mejor que antes.

Las motivaciones y razones aludidas de tales carencias por parte del alumnado hacen referencia por una parte al propio perfil del alumnado, a la escasa duración de los ciclos y por otra a la falta de medios y recursos para que la formación en los centros esté en sintonía con la realidad del mercado laboral. Los siguientes párrafos son un ejemplo de cómo este argumento está presente en el discurso del profesorado.

Entonces volviendo a lo de antes, una de las cosas que yo veo falta ahora en la FP es el tema de que esto es visto y no visto. Esto empieza en octubre más que en septiembre y entre fiestas, puentes, vacaciones y temas externos, se ha acabado el curso, seguimos teniendo los mismos niños con los mismos perfiles que antes pero con menos tiempo, y sale un niño con 17 años o 18, de aquí, [...] son niños que de eso también podemos hablar, del tipo de madurez con la que llegan aquí, de los que llegan con la prueba de acceso que se están haciendo ahora, que yo tampoco comparto mucho pero en fin, que me refiero que muy cortos los plazos. Quizás han quitado materias comunes, implican materias ya específicas, pero a los niños a esa edad y con esos niveles que traen necesitan una pequeña maduración. (Profesor 8)

[...] todo lo que va saliendo es casi imposible de enseñárselo, es que es imposible de enseñárselos a los niños en el tiempo en el que estamos, en un año y medio. porque es un ciclo que los alumnos de 2º ya están fuera, ya están en las prácticas, es decir, es primer trimestre, segundo trimestre y el tercero ya se van a las prácticas, que parece que no pero... entonces todo lo que nosotros sabemos no se lo podemos enseñar. Si aquí a los ciclos viniese gente más preparada, tendríamos mejores profesionales en la calle, sin duda, el problema es que vienen siempre los que no quieren estudiar. (Profesor 10)

[...] en el mercado laboral existen una evolución que no puede siquiera la administración sacarlo, sería costosísima, nosotros lo único que podemos apostar únicamente en los centros es dar una base, una formación básica vamos a llamarle que permita a los alumnos adquirir una serie de conocimientos por su cuenta, comprender, tener acceso a información que hay en el mundo laboral, comercial... es que no tienes ni tiempo ni horas, ni tienes los medios. Tú no puedes competir con un mundo laboral en el que los equipamientos son bestiales, eso no, vale muchísimo dinero, no se puede ni plantear siquiera. Pero sí en el tema de que los alumnos pues tengan una base fuerte, firme, teórico-práctica, que le permita incorporarse a quienes conocen este contenido, se busquen empresas y en qué actividades estén desarrollando. (Profesor 44)

Sin embargo, esta idea generalizada de que el alumnado no finaliza la FP convenientemente formado para su incorporación al mercado laboral, contrasta con

otro planteamiento, también predominante en el discurso de la mayor parte del profesorado. Todo el profesorado entrevistado hace clara referencia al alto porcentaje de inserción laboral que existe entre el alumnado de FP.

[...] y hoy por hoy hay profesionales que han salido de FP en todas las empresas, en todos los sectores eh. [...] La inserción laboral de ese tipo de alumnos es muy rápida, es decir, chaval que termina con nosotros tanto en la parte de electromecánica como de carrocería, suele tardar muy poco tiempo en integrarse al mundo laboral. (Profesor 14)

Existe una demanda muy alta por parte de las empresas del alumnado que finaliza la FP, su capital formativo es el mejor por la calidad y actualización de su formación. No obstante, y como analizamos en el capítulo anterior, el acceso al mercado laboral, es mucho más fácil para el alumnado que cursa y finaliza el grado superior (GS). El empresariado demanda mucho más este tipo de titulados, ya no sólo porque se le considera mejor formado, sino porque reúne otras características que no tiene el joven o la joven que finaliza el grado medio (GM), como son: madurez, interés, actitud, compromiso, ética, ..., características también muy relacionadas con la edad. Se aprecia y constata, que muchos de ellos, se quedan en la misma empresa en las que realizan el módulo de prácticas o formación en centros de trabajo (FCT).

[...] entonces en esa medida se sacan bastante buen nivel y sobre todo el acceso al mundo laboral es mucho mas fácil, porque normalmente los empresarios quieren alumnos de GS y vemos que de un tiempo a esta parte, la inserción laboral es mucho mas rápida, donde hacen las practicas los alumnos, suele el empresario quedarse con ellos. (Profesora 23)

De hecho, también existe la idea de pirámide, ya que el grado superior (GS) se ve como el "camino natural" para los que progresan en el estudio, algunos encaminados hacia la universidad, y la vía de acceso es a través del grado superior (GS).

En definitiva, el profesorado considera que la formación en centros de trabajo (FCT), catalogada como la fase de prácticas, constituye un elemento fundamental para esta inserción laboral, por lo que se le tiene en alta consideración. Precisamente durante este periodo el alumno madura los contenidos, cuando tiene que aplicar lo aprendido y es, a juicio del profesorado, cuando realmente aprende. Asimismo, esta inmersión en el mundo del trabajo mediante la empresa, se constituye en referencia de aprendizaje y, se transforma en una oportunidad para, primero, demostrar y poner en práctica lo que sabe y, segundo, hacerse valorar en la empresa. De hecho, como ya

hemos mencionado, dada su trascendencia, es la primera oportunidad que tienen de conseguir un contrato laboral y continuar en la empresa.

Sin embargo, cuando el tema en cuestión es si el sistema educativo responde al mercado laboral, el profesorado cree que sí responde a tales exigencias aunque con matices. A pesar de manifestar que el alumnado finaliza su periodo formativo falto de conocimientos o desfasado en ciertos aspectos por los motivos ya reseñados, sigue depositando su confianza en el capital humano del alumnado que se gradúa, sobre todo por las expectativas que tiene, como su rápida incorporación al mercado laboral. Del análisis se deduce que la explicación puede oscilar entre que el empresario valora no sólo los conocimientos teórico-prácticos que el joven o la joven posee al terminar sus estudios (que según la mayoría del profesorado entrevistado son insuficientes), o la adquisición de otro tipo de habilidades más sociales, personales o de comportamiento (que, según el profesorado, también se trabajan en el desarrollo de los ciclos¹⁸¹).

Lo principal es un poco eso, que a la hora de desarrollar un trabajo, de cuando vayan a la empresa que sea pues... eso, que tengan una buena actitud allí: que tengan... que sean puntuales; que asistan normalmente, controlar mucho la asistencia; que pidan trabajo, que le den trabajo, es decir, que no se estén quietos sino que realmente... (Profesor 6)

Entonces los conocimientos de mecánica en general no lo buscan mucho, quieren gente que funcione bien, que esté disciplinada, que lleve un buen criterio de trabajo y luego se encargan ellos de que aprendan la mecánica. (Profesor 9)

Hombre, yo tengo entendido que los empresarios lo que piden es personal polivalente y gente que se adapte fácilmente, que vayan bien formados en lo que es específicamente su profesión pero que no les exige una especialización muy concreto, sino que ellos lo que quieren es amoldar a ese trabajador a sus necesidades. Entonces van más o menos con una serie de conocimientos básicos que después en la empresa ya pues le especializan en algo... (Profesor 18)

El empresario lo que quiere es que evidentemente que sepan, que tengan conocimientos, pero sobre todo que sepan comportarse, que sean personas y que estén preparados, de todas formas siempre lo que aquí se imparte siempre es muy general a lo mejor como a dónde vas a terminar trabajando, a lo mejor a lo que... [...] entonces él ya pues con la vida laboral se va especializando, entonces lo que se intenta es eso que... mmm yo siempre digo... el conocimiento empieza sabiendo que no sé nada. [...] Por lo pronto lo que demandan es que no de problemas, para empezar yo siempre quiero que no le de problemas el alumno, o sea que no le de problemas, que sepa comportarse, durante... en el entorno de trabajo que sepa comportarse con los compañeros y que se sepa desenvolver dentro de... de la fábrica, del entorno, porque puede desenvolverse... estamos hablando del tema, vuelvo a insistir en el tema de la persona y en el del conocimiento, tampoco en el conocimiento no le exigen tanto porque ellos parten que son chavales que están haciendo un periodo de prácticas, entonces en ese periodo pues lo que hacen es enseñarle, entonces lo que busca es

¹⁸¹ En el capítulo anterior recogimos el testimonio del profesorado relativo a la importancia de preparar al alumnado para la resolución de problemas, para los cambios, para la actualización permanente que, se consideran aspectos fundamentales que favorecen la inserción y empleabilidad del alumnado.

eso, personal, personal es el comportamiento y actitud. (Profesor 21)

Y, por otro lado, también hay que tener presente los requerimientos y exigencias de las empresas, dimensiones que, a juicio del profesorado se intenta alcanzar en la formación en el centro. El objetivo que todo el profesorado valora como requisito indispensable es que el alumnado finalice con una formación de base, es decir, *que estén iniciados* para después en la empresa poder especializarse o amoldarse a una tarea específica que se les requiera.

Yo con intentar que aprendan algo de conocimiento o lo mínimo o lo básico, tengo bastante, si tuvieran o vinieran con otra actitud, y demás, pues pero vamos, salen pocos pero los que salen ya te digo por lo visto no hay problemas con ellos, al contrario, los empresarios están contentos y demás. Pues ya está. (Profesor 4)

Si, si, yo de lo que percibo de las empresas, yo es que llevo la coordinación de las prácticas con las empresas, entonces trato con casi todas las empresas y yo, la sensación que me da a mi de las empresas es que si quieren que llegue gente de la formación profesional aunque los considere que están faltos de preparación, pero si están iniciados, entonces tienen una muy buena aceptación, cada vez tiene mejor aceptación un alumno de formación profesional que uno que busque trabajo directamente sin haber pasado por la formación profesional. (Profesor 40)

Yo comprendo que adoptar una FP para que los alumnos salgan a la calle, y diga ya está colocado, aquí su puesto de trabajo, no. eso no porque es imposible, en el mercado laboral existen una evolución que no puede siquiera la administración sacarlo, sería costosísima, nosotros lo único que podemos apostar únicamente en los centros es dar una base, una formación básica vamos a llamarle que permita a los alumnos adquirir una serie de conocimientos por su cuenta, comprender, tener acceso a información que hay en el mundo laboral, comercial... es que no tienes ni tiempo ni horas, ni tienes los medios. (Profesora 43)

En relación a esta demanda del alumnado por parte de las empresas, resulta curioso y sorprendente la alta consideración y valoración de determinados alumnos por parte de las empresas cuando su nivel de formación en el centro educativo era más bien escaso o su rendimiento no era el más adecuado.

[...] hay otra cosa, que yo no sé cómo está la gente, aquí los alumnos nuestros son todos malísimos, lo que pasa es que salen algunos, salen 7 u 8, pero salen. Yo no pongo la mano en el fuego por ellos. Sin embargo hay una cosa curiosa, que nos estamos llevando una sorpresa, y es que van a las prácticas de empresas, en algunas se quedan incluso a trabajar, y están muy contentos con ellos. (Profesor 4)

Esto puede deberse a que, según la tarea a desempeñar, el empresariado busca un perfil muy determinado que se ajuste a puestos de trabajo concretos y específicos, donde la formación es un complemento y no un determinante. Asimismo, también puede responder a que el alumnado, en la mayoría de los casos, se toma más en serio el módulo de formación en centros de trabajo (FCT) que la formación en el

mismo centro educativo, tachada de más teórica, o sobre todo, cuando saben de la posibilidad que éste puede suponer para su inserción laboral.

También se encuentran discursos que puntualizan que la inserción laboral también depende de la familia profesional y, el contexto o la zona. Esto es, por un lado hay unas familias profesionales más demandadas que otras, pero no se sigue este criterio para montar o desmontar ciclos formativos en función de la demanda en el mercado laboral del entorno. Además, en algunos casos se crean determinados ciclos formativos en zonas donde no se demanda ese perfil profesional. En este sentido, se percibe que existe un desajuste entre oferta y demanda.

Pero entre que... vamos que el nivel ha subido y que ven que se colocan, tremendamente, porque es que es exagerado, la verdad es que en ese sentido... es que la mayoría. Hay ciclos que más y ciclos que menos pero la mayoría se colocan rápidamente. [...] Porque claro el riesgo por ejemplo, imagínate que aquí... pues los ciclos que hay aquí, pues ya para toda la vida, salvo que no haya alumnado, ahí está para toda la vida y, a lo mejor están echando gente a la calle que no... no? Eso no sé si podría pasar en un futuro. Pues eso es lo que yo creo: que el reto es que continuamente estén replanteándose qué ciclos tienen, qué es lo que se da en esos ciclos... pero comparándolo con la demanda del mercado laboral, creo yo. (Profesora 27)

[...] no tiene sentido en la provincia de Almería tengamos 11 ciclos de informática, es que no tiene sentido ninguno, y de agraria pues nada más que estemos nosotros, con un ciclo de explotaciones agrarias intensiva, es algo que no es lógico, no es lógico. (Profesor 34)

Yo no sé si la oferta es demasiado ambiciosa a veces, la oferta formativa, hay demasiados ciclos, a veces algunos un poco... y no sé si eso hace que en la práctica luego pues haya muchos ciclos formativos que no se llenan, hay institutos pues que tienen, no sé, calderería, por decirte alguna cosa, 4 personas interesadas, porque no tienen un tirón, una demanda demasiado alta, entonces quizás al querer diversificar demasiado, lo que te estás perjudicando a ti mismo, no, por otro lado, es bueno también que haya una buena oferta, entonces no sé eso como se podría articular, pero yo creo que la clave es el prestigio, mientras no esté un poco más prestigiada los ciclos, difícilmente. (Profesor 42)

Es que los ciclos están adaptados al entorno socioeconómico de la zona, o el entorno laboral, y tal, eso es mentira, en cierto punto [...]. (Profesor 45)

[...] lo que quizás no responda a la demanda del mercado, es la demanda de los ciclos, es decir, probablemente un ciclo que esté bien pensado, hay ciclos que yo no sé por qué tienen mucha demanda y no tienen mucha inserción laboral, y ciclos que sin ser demandados se colocan más, digo el ciclo en general. habrá ciclos que a lo mejor diría que no lo sé, este requeriría, que el plan de estudios fuera de otra manera, que se aprendieran otras cosas, pero yo creo que más o menos están hechos respecto a un perfil profesional más o menos se ajusta. [...]. Así que más que un desajuste entre lo que es el ciclo y lo que sería el puesto, casi hay un desajuste desde mi punto de vista entre la oferta digamos educativa y la demanda que tienen esos ciclos y las posibilidades luego de colocación. (Profesor 47)

Resumiendo, el profesorado, determina que, en la mayoría de los casos, el alumnado de FP al finalizar los módulos formativos impartidos en los centros

educativos, no adquiere la suficiente preparación para su incorporación al mundo laboral. Sin embargo, el alto índice¹⁸² de inserción laboral de este alumnado revela que, si bien, terminan faltos de conocimientos como argumenta el profesorado, disponen de la base formativa suficiente, requerida por las empresas que, en muchos casos, tras el módulo de FCT que se cursa en éstas, deciden que prosigan con un contrato laboral. Por tanto, la FCT es considerada entre el colectivo de profesores como fundamental para la formación del alumnado y está, en general muy bien valorada. No obstante, se resalta la importancia de que exista una mayor concienciación e implicación por parte del colectivo de empresarios para sacar el mejor partido posible a esta estancia del alumnado en la empresa, así como ajustar lo máximo posible los conocimientos impartidos en el período de formación con lo que se requiere en el mercado laboral.

7.2. Otros actores sociales implicados en la formación profesional

A lo largo de la investigación, se puede constatar, aunque no de forma explícita, que el profesorado en su discurso ha dejado evidencias y claras referencias a otros agentes sociales implicados en el desarrollo de la formación profesional.¹⁸³ Nos referimos a actores sociales con una incidencia menor pero tangencialmente relevantes. Nos referimos especialmente al profesorado, alumnado, familias y centrales sindicales. Si bien, no vamos a extendernos en este apartado, creemos necesario analizar, a rasgos generales, qué orientación sigue el discurso al referirse a cada uno de estos actores.

¹⁸² Según el Ministerio de Educación, en 2007, el 71% de los titulados en FP encontraban trabajo en los seis meses posteriores a finalizar sus estudios. En 2008 el 41% tenía trabajo en menos de un mes y en 2009 las tasas de empleo se acercan al 100%. Véase en:

<http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html#valor>

¹⁸³ Salvo en lo referido a las empresas, ya que uno de los bloques temáticos de la entrevista de corte semiestructurado trataba sobre los retos de la FP respecto al mercado laboral. (Ver Protocolo de Entrevista en anexo I)

7.2.1. Profesorado

En torno al grueso del colectivo del profesorado de FP, principalmente, el discurso gira en torno a su formación. Concretamente, un sector amplio del profesorado entrevistado resalta la importancia de la actualización de su propia formación para hacer frente a los cambios, retos y desafíos que se enfrenta la FP, tanto de carácter político-normativo, como los que afectan al mercado laboral. Son cuantiosos los fragmentos que se podrían reseñar en referencia a esta singularidad, pero hemos seleccionado los siguientes dada su relevancia:

Exactamente, y claro, un elemento fundamental que no se puede olvidar es que cualquier cambio que vayamos a introducir hay que implicar al profesor hay que formarlo. (Profesor 2)

Vamos que el profesor, en fin quiero hacer un matiz, tampoco entre comillas: el profesor de formación profesional tiene que estar siempre actualizado con las NNTT y lo que hay en el mercado. [...] Sale un nuevo producto, digamos, electrónico hoy pero cuando uno está en el mercado ya hay uno diseñado para salir que está superando al que hay en el mercado. O sea, que eso es un reto importante. (Profesor 16)

Hay un reto clave de responder, saber responder en cada momento a las demandas que plantea el mercado y el mundo laboral. Eso supone una exigencia de actualización alta, una exigencia de formación continua del profesorado también alta (Profesor 49)

El problema de la actualización siempre está presente, la sociedad del conocimiento exige una formación cada vez más cualificada y en clara sintonía con el mundo del trabajo. Combinar ambos campos no es tarea fácil como se pone de manifiesto por parte del profesorado. Se resalta la problemática que supone esta actualización que, queda reducida a una decisión muy individual, en función de la motivación, inquietudes, compromiso, exigencias personales, etc.

[...] tienes 2 caminos, o buscarte un sitio que te formen o formarte tú mismo. Entonces eso en cualquier, cualquiera de los 2 que elijas el perjudicado eres tú. (Profesor 3)

[...] muchas veces esa formación recae un poco sobre ti, sobre tu propia iniciativa. Si no eres una persona con una cierta inquietud, pues digamos no hay unos planes [...]. (Profesor 41)

Igual que por ejemplo los idiomas, los ciclos quieren ciclos formativos bilingües, bueno pues prepara a la gente, pero prepáralas cuidándola, no le digas, "oye matricúlate en tu tiempo libre en la Escuela Oficial de Idiomas, dedícale todo tu tiempo libre, y luego trabaja toda la mañana...", bueno, no puede ser todo por la parte del profesor, algo tienes tú que apoyar ese tipo de iniciativa. (Profesora 29)

Cualquier plan de formación permanente del profesorado de formación profesional, a juicio de Blas Aritio (1998) se orienta, principalmente a su formación didáctica y psicopedagógica, así como a su actualización en conocimientos científico - técnicos asociados a la materia o materias que imparte. Este enfoque de la formación

se mantiene en la actualidad, atendiendo, por una parte, la familiarización del profesorado con métodos y técnicas didácticos y psicopedagógicos que faciliten el proceso de “enseñanza-aprendizaje” en el aula, pero que también contienen aspectos específicos propios de la formación profesional, más aún, de una familia profesional determinada; sin menospreciar la adquisición de nuevos conocimientos científicos y técnicos necesarios para comprender y saber enseñar las innovaciones tecnológicas que produce el imparable desarrollo tecnológico.

Esta actualización de la formación a la que se alude, implica también un sacrificio del tiempo libre de cada profesor, lo que es criticado por un sector minoritario del profesorado entrevistado.

[...] pero hay ahí una cosa que se tiene todavía que resolver: que la formación del profesorado se tiene que hacer en sus horas libre, no? Entonces hay compañeros que dicen Bueno, si la formación me interesa no me importa hacerla en mis horas libres... Pero la --- tenía que implicarse un poco más y darlas en las jornadas de trabajo, como hacen otras administraciones. Sanidad, por ejemplo, forman a sus empleados en horario laboral. [...] (Profesor 16)

Pero la formación nuestras es... la tenemos que sacar de nuestras horas de vamos a decir, de ocio. [...] Entonces tú estás en una jornada de trabajo y después por la tarde desplázate, te dicen "tú vas a ir a Aracena o tú vas a ir a Valverde a hacer un curso o a Huelva" pues tú sales de aquí un día a las tres o a las dos y media, te vas a casa a las tres, comes a las cuatro tienes que estar en Huelva o a las cuatro y media, y quedarte allí hasta las 8 y venirte a casa, y entonces son jornadas... [...]. Prácticamente vamos a decir que sí, depende de las ganas que tú tengas de ponerte al día y de lo... vamos a decir de lo profesional que tú seas entre comillas, porque... (Profesora 18)

Asimismo, existe en el discurso un sentimiento generalizado de que la formación impartida por los CEPs¹⁸⁴ deja mucho que desear pues, en muchos casos, no están orientados para el profesorado de FP, con unas necesidades formativas muy concretas y específicas.

La FP, los CEPs, organizan muchos cursos, pero yo digo que son cursos que para formación profesional no son prácticos, no son lógicos, es decir, a mi que me den un curso sobre tutoría, pues bueno yo... dámelo una vez, no me des dos cursos, el siguiente dámelo sobre mi especialidad. (Profesor 14)

La formación que dan los CEPs es penosa, hacía falta una formación mucho más específica, con gente mucho más preparada, a nosotros no nos dan cursos, tenemos que buscarnos los ponentes que nos dan los cursos, nos dicen: "quieres un curso, bueno, pues me dices de qué lo quieres y quién quieres que te lo de", ya te están poniendo también... y yo pienso que en eso debería la Administración de involucrarse un poco más. (Profesora 29)

¹⁸⁴ CEPs: Centros de profesorado

Otro sector del profesorado destaca en su discurso la importancia de la actualización de la formación concretada y circunscrita a un entorno laboral real, lo que supondría otro tipo de colaboración entre los centros y las empresas, además de los ya reseñados.

[...] pero esa actualización que nosotros quisiéramos que sería lo que realmente la sociedad demanda, es decir ir a la empresa y comprobar lo se está haciendo allí y formar al profesor allí, eso que era una meta que se perseguía con la antigua formación, bueno con la formación profesional específica, según LOGSE, eso no lo hemos conseguido. Y eso sería muy importante porque le daríamos al alumno exactamente lo que pide, lo que demanda el empresario.[...] Debería de haber una formación más intensa, una actualización importante, quizás aprovechando épocas de verano como fuese para implicar menos a la marcha al equilibrio de centro, llevar al profesor al centro de trabajo. (Profesor 2)

[...] yo creo que la administración debería al igual que nosotros como profesionales nos... digamos, tenemos contacto directo con la empresa, y yo tengo muy buenas relaciones con casi todas las empresas de la zona del sector mío ¿no?, y yo ese contacto me sirve para que a mí me den ellos cursos, ¿Por qué no lo hace la administración? ¿Por qué la administración no firma un convenio con esas empresas para formarnos a nosotros? que también necesitamos formación, eso el que diga yo aprobé mis oposiciones y ya a vivir del cuento... no lo considero un profesional, yo si me considero profesional y trato de estar al día en la medida de mis posibilidades. (Profesor 14)

Sí, porque de alguna forma lo que hay debajo de la competencia profesional es el saber hacer, y eso para el profesorado de FP pues a nivel metodológico es muy atractivo, entonces entiendo que el profesorado está por la labor, que necesita evidentemente su proceso de formación continua que hay que facilitarle. En este sentido, sería muy importante promover ayudas para la formación del profesorado directamente en empresas punteras, y sería clave pues que las administraciones públicas dotaran de recursos para que el profesorado haga esa adaptación metodológica y esa formación continua directamente en empresas, [...]. (Profesor 49)

Además, en relación con la formación persisten algunas referencias acerca de problemas que afectan a este colectivo. Así, por ejemplo, en algunos casos se habla de “inestabilidad” en el trabajo, en comparación con el profesorado de otras enseñanzas y niveles educativos. La inestabilidad profesional aludida dependería o estaría en función de la permanencia o no de determinados ciclos en los centros educativos, obedeciendo a la demanda de éstos.

[...] y luego muchos profesores lo que estamos luchando mucho es por la estabilidad en el instituto, porque yo si me quitaran un ciclo, me voy a la calle, porque yo soy el último de mi departamento, yo soy el más antiguo, con otra compañera, con Ana cubiles, y los 2 como sobre una plaza, nos vamos a la calle, y ya después de 18 años aquí en un centro te van a echar [...]. (Profesor 24)

[...] también yo creo que el profesor de la FP yo creo que es distinto al resto, no. Porque si el resto tiene ya la clientela fija, y nosotros nos tenemos que buscar ya la clientela. Y sabemos que si yo estoy a gusto aquí, yo tengo aquí mi vida, y Peluquería se me acaba de gente, yo me voy. Con lo cual tengo que estar todos los años intentando que funcione mi ciclo. Porque si no se me van. Mientras que el resto, como tienen clientela fija y sabe que todos los años le llegan 200 de la ESO, pues le da un

poco más o menos. Entonces yo creo que eso sí, que el profesorado sí que está un poco más implicado. (Profesor 30)

Por otra parte, se observa que esta manifiesta inestabilidad, anteriormente aludida, repercute e incide en que el profesorado de FP esté más implicado en la demanda de formación que e otras enseñanzas. Otro problema que se resalta, se relaciona con el continuo cambio si no tanto en la política sí en la normativa y acelerados cambios que se están produciendo en la FP en las últimas décadas que, en opinión de algunos profesores entrevistados, hace que el profesorado esté desmotivado y “quemado” al carecer de referencias.

[...] yo soy técnico y a mí se me exige que de mis contenidos como técnico, que se supone que los conozco, y además la legislación y reglamentación de industria, los distintos reglamentos, de automoción, ascensores... todos esos reglamentos porque me lo está exigiendo mi contenido, y encima quiere usted que sepa la legislación de educación, hombre da uno ya cuando le entra la neurona, que se me pone en huelga... no sé si me explico. Entonces el profesorado está ya quemado, está hartó. (Profesor 45)

En definitiva, la formación del profesorado, se considera imprescindible y fundamental para que la nueva FP funcione, así como los nuevos cambios que se vayan implantando; lo que repercute, por tanto, en la motivación y cualificación del profesorado. En este sentido, se cree que la formación del profesorado ha de mejorar, ya que los cursos que se programan principalmente en los CEP's son de carácter transmisivo, descontextualizados del mundo laboral y de espaldas al sector empresarial.

7.2.2. Implicación de alumnado y familia

Se observa en el profesorado entrevistado cierto consenso en cuanto al perfil que muestra el alumnado de FP. En general, se sostiene que el alumnado que llega a la FP, sigue teniendo grandes carencias formativas, por lo que el esfuerzo en su recuperación es difícil y la articulación del proceso de enseñanza es más complejo. De ahí la insistencia del profesorado en uno de los ámbitos de la formación, tendente a dar respuesta a esta problemática. En algunos casos, se achaca esta situación al profesorado de secundaria que deriva este alumnado a la FP y al mejor preparado hacia enseñanzas orientadas a estudios superiores universitarios, así como a la falta de información y orientación que se tiene en los colegios y centros de secundaria, a pesar de los esfuerzos desplegados en este sentido por los departamentos de

orientación. Algunos fragmentos del profesorado entrevistado ejemplifican este planteamiento respecto al perfil del alumnado que cursa FP:

Porque la ESO está horrorosa, y encima viene lo peor de la ESO, pues imagínate. (Profesor 4)

Porque la mayoría demás, vienen de diversificaciones, de compensatorias, vienen de estar en cuarto ahí, apretando y en aquellos itinerarios "más fáciles" (entre comillas), no? [...] y claro, a parte de que son chavales que vienen desde la cuarta división, como digo yo, de la cuarta vía... que ya vienen con unas carencias [...]. (Profesor 5)

El alumnado que llega a FP, ya... hay un... no se si tu lo habrás oído pero yo... yo como lo he oído tantas veces... hay una cosa que a mí me molesta mucho, y es que los propios compañeros de la enseñanza tienen un grupo de secundaria de 30 alumnos y cuando hacen las reuniones de tutoría o de profesores, ya dicen, este alumno para ciclo y este alumno para bachillerato. Y a mí eso me molesta muchísimo. (Profesor 14)

[...] Luego a mí, también lo que no veo bien, ya no a nivel de FP, es que se clasifique tanto a los alumnos, se les enfoca desde un principio, cuando llega un año, si lo enfocan ya y depende del camino en que te enfoquen, va a depender mucho la vida de ese alumno, entre comillas, [...] Yo he llegado ahora al despacho del profesorado, 'ay, no me digas que vienes de la guardia con esos niños, son malísimos...' no son niños malos, porque me dicen, 'maestra, somos los más torpes'. Digo: 'cómo, los más torpes por qué'. Y ya salta uno, 'bueno, los más vagos', digo 'vale'. Pero yo creo que se clasifican mucho. Ellos están etiquetados [...]. (Profesora 15)

Esto conlleva que el alumnado de FP tenga poca base de conocimientos, lo que va a condicionar su progreso en la FP.

O sea, yo cuando por ejemplo doy la parte de carrocería y yo le hablo de plásticos a los alumnos, y le hablo... y le digo el nombre de un plástico, el alumno se me queda así mirando como "¿Y usted que me está diciendo? Es que yo no sé ni la... no sé ni lo que significa esa palabra", o sea, tienen muchas carencias sobre todo en las dificultades, es decir, aquí hay muchos problemas con lengua y muchos problemas con matemáticas en la mayoría de los chavales de secundaria está habiendo problemas. Con lo cual eso lo van a arrastrar a un ciclo de grado medio. Un chaval que yo a veces le pregunto al chaval "oye mira, pásame 30 milímetros pásamelos a centímetros" y ya... ya lo he vuelto loco. [...] Entonces las carencias que esos chavales traen son muy... muy grandes, y repito... (Profesor 14)

Desde el punto de vista personal, yo le veo una serie de deficiencias muy graves, y es la base con la que llegan los nenes. Comparas los nenes de antes con los de ahora, y hay un abismo bestial en cuanto a la base enorme. (Profesor 44)

Asimismo, algunos profesores también hacen referencias a otra característica propia de este alumnado: la desmotivación. Siendo alumnado que, en su mayoría, ha abandonado los estudios y está generalmente desempleado (ya sea por la edad, falta de formación, aumento del desempleo, etc.), optan por la FP, aunque algunos no se esfuerzan ni muestran interés por estudiar.

[...] es alumnado pues que no se le da o que no tiene la probabilidad de seguir los estudios, que yo también lo veo triste, porque si aquí entraran alumnos con ganas de estudiar, los que formábamos saldrían mejor. (Profesor 10)

Normalmente los niños que entran a la FP entran ya en cierto modo condicionado porque no les van los estudios, porque los padres no quieren tenerlos en la calle y no están en edad de trabajar, en fin, mil cosas. Y entonces ese tipo de alumnado es un poquito especial en el tema ese. (Profesor 8)

También el profesorado atribuye esta desmotivación e interés a la falta de implicación por parte de las familias en la educación. En el discurso del profesorado encontramos un pensamiento generalizado de que padres y madres siguen teniendo una imagen nostálgica de la FP, asociada a la inserción técnico profesional de los estudiantes que “fracasan” en sus estudios y prefieren para sus hijos e hijas una vía de carácter general orientada hacia el Bachillerato y Universidad. Imagen convergente que con el antiguo modelo de FP se perpetuó a través de la Ley general de educación de 1970.

[...] el alumno o el padre del alumno que su hijo aprueba cuarto de la eso lo enfoca a bachillerato, no lo enfoca a formación profesional, yo bachillerato, si termina su bachillerato luego que haga si quiere una FP de grado superior, pero los ciclos formativo de grado medio solamente lo enfoca aquellos alumnos que han tenido muchas dificultades con la enseñanza secundaria obligatoria, [...]. (Profesor 34)

Todavía los padres creen, tienen un concepto negativo. Mi niño que vaya a la universidad, eso todavía, valoran. No el nivel es que vayan a la universidad, eso tampoco, no es correcto, no lo veo bien, todavía los padres están muy mentalizados de que su hijo vaya a la universidad. (Profesor 46)

Para el profesorado entrevistado, en múltiples casos, las familias escogen la FP para sus hijos e hijas cuando no les queda otra alternativa y quieren que sus hijos al menos, como compensación, obtengan alguna preparación para el mercado laboral.

[...] pero son gente que no quiere estudiar, que no coge un libro, no quieren, y se meten en algo porque el padre les obliga, y claro como tienen moto pues ellos cogen mecánica que es lo que más se parece a lo que ellos les gusta, pero en realidad no les gusta la mecánica. (Profesor 9)

[...] pero todavía el concepto que tiene la familia del señor que no ha terminado la ESO, que la ha terminado muy mal, se vaya a FP porque no puede... eso todavía existe en la familia. No nos vamos a engañar. (Profesor 37)

No hemos tenido imágenes o narrativas del alumnado con respeto al profesorado de FP. Sin embargo a través de una investigación de Merino Pareja (2005) mediante un grupo de discusión con alumnado de grado medio y superior de FP de centros del área metropolitana de Barcelona, expone el punto de vista de los que han sufrido las reformas educativas, a menudo sin ser tenidos en cuenta.

En relación al profesorado, según Merino Pareja (2005:294), los estudiantes de FP piensan que “el profesorado es clave en la valoración que el alumnado tiene sobre

la formación. Aquellos que han tenido un profesorado "entregado", según sus palabras, muy vocacional, introducido en el sector de actividad, valoran muy positivamente el ciclo. En cambio, aquellos que han tenido profesores que no han sabido o no han podido adaptarse a la nueva situación han salido decepcionados. Aquellos profesores que se lo han tomado como una oportunidad de desarrollo profesional han conectado mucho más con el alumnado y han contribuido al éxito del ciclo. En cambio, aquellos profesores con actitudes más burocráticas, que han hecho un proceso de adaptación "forzada", no han podido motivar a los alumnos". Por tanto, el papel del profesorado es clave para el prestigio y mayor demanda de la FP.

Por otra parte, la investigación de Merino Pareja (2005) sobre la percepción de la FP por parte del alumnado también pone de manifiesto la escasa duración de la formación de los ciclos formativos, y sobre todo el "credencialismo" existente en el valor de cambio de las titulaciones, donde el valor de las titulaciones de grado superior constituyen una garantía para encontrar trabajo. Estas imágenes se perciben en nuestra investigación desde una perspectiva y cosmovisión diferenciada.

7.2.3. La intervención de las organizaciones sindicales

Como ya pusiera de manifiesto Helen Rainbird (1994), en todos los países se han establecido cauces institucionales para la gestión de la formación profesional y de la política relacionada con el mercado de trabajo, donde los interlocutores sociales, a distintos niveles, cuentan con cauces de participación. La formación, figura como un elemento destacado en la negociación colectiva dentro de la estrategia de incrementar y mejorar los niveles de cualificación.

Son muy pocas las referencias que se encuentran en el discurso del profesorado en relación al papel que desempeñan en la FP los "sindicatos". Encontramos, básicamente, una crítica a su intervención, dado que se les culpabiliza de una nefasta gestión de cursos de formación, donde han tenido un papel destacado. Así, encontramos comentarios tales:

Y una de las cosas que quizás sí se comete el error, aunque yo creo que son más por cuestiones políticas que por otra cosa, sobre todo por los sindicatos es que muchos de los cursos de formación de... de los... de... que se están dando a nivel de... de sindicatos se tenían que dar en los centros de FP y no se están dando. [...] La Comunidad Europea da mucho dinero para esos... esos cursos de formación y los sindicatos pues están ahí haciendo su... su historia, sus cosas que yo ahí ni entro ni salgo, pero bueno... no lo comparto indudablemente. (Profesor 14)

Nunca me ha parecido bien, por ejemplo, que los sindicatos, que han despilfarrado tantísimo dinero en Formación Profesional, y que esa Formación Profesional se han

dado muchísimos cursos, eso no está bien visto que se diga, pero bueno, se ha despilfarrado muchísimo dinero en eso, dándoselo a academias, a sindicatos, que daban cursos de 900 horas, que ya estaban en la Formación Profesional reglada, y se han dado muchísimos millones, se han gastado ahí, se han perdido, porque yo sé por ejemplo academias aquí que pues han comprado ordenadores, se han comprado un montón de material para dar un curso, que de 900 horas, y ese material pues se ha perdido para la Administración. Si están aquí, si ya lo tienes, que quieres darlo por la tarde, lo que sea, vale, y quieres que sea... vamos a arreglarlo todo, no vamos a (...) unos contra otros. (Profesora 29)

Bueno, eso es un tema un poco complejo, yo tampoco en la práctica tampoco lo, no es que digas pues yo voy a hacer un curso de, a ver qué se me ocurre, hoy estoy creativo, de tal cosa. No sólo, puedes hacerlo, pero lo que buscamos es financiación externa para poder dar estos cursos. Pues nos vienen a través de sindicatos... (Profesor 42)

Desde las organizaciones sindicales se considera necesario prestigiar la formación profesional, además de concienciar al empresariado de la importancia de revitalizar el uso de los contratos de formación para que los estudiantes puedan completar su formación práctica en las empresas. También, representantes sindicales ponen de manifiesto la trascendencia de la formación para el empleo (García Arce, 2002).

7.3. Un antes y un después en la imagen social sobre la formación profesional

7.3.1. El prestigio de la formación profesional

Uno de los temas abordado en las entrevistas realizadas al profesorado ha sido el detectar la imagen social de la formación profesional, dada su atribución como vía de “segundo orden” o como se ha denominado la “cenicienta” del nivel educativo español, vinculada al alumnado que no tiene posibilidades de acceso a la Universidad. Concretamente, al solicitar al profesorado su percepción sobre la imagen social de estas enseñanzas, observamos que existe un pensamiento generalizado de que históricamente estos estudios han estado muy poco o nada valorados. Así, encontramos que cuando el profesorado habla en tiempo pasado sobre la imagen de la FP, lo hace reseñando el desprestigio que ha acompañado a estas enseñanzas. Parecía más un estigma que un valor añadido, pertenecer al colectivo de profesorado de formación profesional.

En algunos casos, se utilizan atributos muy concretos que definen claramente cómo la FP ha sido considerada en el pasado, en comparación a las demás

enseñanzas del sistema educativo como “hermana pobre del sistema” o “la cenicienta”. En definitiva, la FP era considerada una enseñanza de “segunda clase”, de inferior rango.

[...] al comienzo era la hermana pobre de la educación. (Profesor 2)

Hombre, la formación profesional era la cenicienta de la educación en los años 70-75 y ahí siempre había un mensaje en la sociedad que decía que “el que no valía para estudiar, pues para formación profesional”. (Profesor 16)

En otros casos, si bien los entrevistados no hacen referencia explícita a la imagen social de la FP antes de la implantación de la LOGSE, al hablar de la imagen actual de ésta dejan latente que tradicionalmente no ha sido positiva.

La imagen de la formación profesional siempre ha sido un poco bueno, el que no puede hacer el Bachillerato, el que no puede hacer una carrera universitaria, pues que se vaya a la Formación Profesional. (Profesora 29)

Para comprender mejor a qué responde este desprestigio hay que remitirse a la historia y a la política educativa de la formación profesional en nuestro país. La institucionalización definitiva de los estudios profesionales comenzó en la década de 1870 pero se prolongó hasta el siglo XX. Será con la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial (1955), cuando se inicia el proceso de consolidación de las enseñanzas profesionales. Con esta ley estas enseñanzas se estructuraban en Preaprendizaje, Aprendizaje y Maestría. Pero será en 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa¹⁸⁵ (promovida por Villar Palasí), cuando se produzca un giro político sustantivo a la formación profesional, otorgándole un carácter educativo que, supondrá la desvalorización de la misma.

Mediante esta regulación, el sistema se reestructura en una etapa de Educación General Básica (EGB) que termina a los 14 años y *que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles*. Desde la EGB se accedía Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), denominado así por *ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba*, y que tenía una duración de tres años (15, 16 y 17 años). Desde éste se

¹⁸⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de La Reforma Educativa (BOE de seis de agosto de 1970).

accedía, a su vez, al Curso de Orientación Universitaria (COU), o en su defecto a la Formación Profesional.

La citada ley, señala como finalidad específica de la Formación Profesional *la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo.* Para ello, concretamente, organizaba la Formación Profesional en tres niveles: Iniciación o primer grado (FPI); Nivel Medio o segundo grado (FPII); y de Nivel Superior o tercer grado. En cuanto al acceso a dichos niveles, la ley especificaba (en su capítulo III) que deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato; a la Formación Profesional de segundo grado quienes posean el título de bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional; y a la Formación Profesional de tercer grado, además del alumnado que haya concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

Con esta ley se garantizaba que *en cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo.* Nos encontramos con que por primera vez, la Formación Profesional y técnica está presente en el conjunto del sistema escolar pero no conseguirá integrarla en el mismo. Al contrario, la formación profesional parecía destinada a los estudiantes fracasados del sistema. De esta manera, la reforma de la formación profesional en la LGE de 1970 supuso un cambio sustancial con respecto a su presencia en el conjunto del sistema escolar, convirtiéndolo en un período poco afortunado para estos estudios y no por la ley en sí, que en sus objetivos la potenciaban, sino porque los decretos que la desarrollaron la convirtieron en una vía de segunda clase (paralela al bachillerato y como una sección desvalorizada reflejo institucional de la división social del trabajo) refugio para el fracaso escolar, siendo todo ello el estigma que desde entonces la acompaña (De Pablo, 1997; Casquero, 2007).

Esta idea de la FP como “refugio de fracaso escolar” está visible en el discurso del profesorado y su representación pervive, como se aprecia en el discurso de muchos de ellos, principalmente identifican esta enseñanza como “remedial”, de carácter compensador, considerada como la enseñanza a la que iban los “torpes”, los “malos”, los “fracasados” de la educación, los que no querían estudiar y buscaban como solución la inserción en la vida laboral.

El que venía aquí era el que no servía para otra cosa. (Profesor 1)

Por supuesto, la formación profesional estaba en un plano que era iban a estudiar los que no servían para estudiar. (Profesor 2)

[...] antes la FP era... la idea que se tenía era de... para los torpes ¿no? Por decirlo de alguna manera ¿no? (Profesor 12)

Esta imagen social que ha caracterizado a la FP a lo largo de decenios se ha arrastrado hasta nuestros días. Algunos profesores hablan de “lacra”, “fama”, “lastre”, En definitiva, apelativos y atributos que aluden al desprestigio social que tradicionalmente ha sufrido la FP y, reflejan *que todavía hoy sigue pesando sobre ella.*

La FP ha siempre ha sido, un poco, donde van los alumnos que no sirven para estudiar, o los malos. Lo que es complicado que esta sociedad cambie de ver [...] eso es una lacra que es muy difícil de quitar. [...] Yo pienso que sigue desprestigiada, porque a tenor de los resultados e lo que llega siempre es lo peor, académicamente hablando [...] (Profesor 13)

[...] al lastre que te he dicho antes de que aquí van los malos, no, los que no saben hacer otra cosa. [...] es decir, los que le cuesta trabajo o no pueden estudiar no porque sean flojos sino porque realmente les cuesta y hay que darle una salida laboral, pues se le da. (Profesor 30)

En el discurso se aprecia que, si bien, hoy está más valorada que en el pasado, aún hoy recaen sobre ella antiguos estereotipos.

Hombre, todavía tenemos ahí un sambenito colgado que dice que a formación profesional nada más que van los torpes, los que nos sacan, los que no pueden ir al bachillerato, son los torpes, de hecho hay niños que se meten en bachillerato por la presión que tienen por parte de los padres, [...]. (Profesor 39)

De hecho, debido a este desprestigio que arrastra, el profesorado entrevistado considera que todavía siguen llegando alumnos fracasados del sistema educativo, especialmente a los ciclos de GM que, como hemos visto en los resultados. La percepción generalizada es que se recibe alumnado poco preparado, desmotivado, y de escaso interés para los retos y desafíos que esta modalidad educativa plantea en la actualidad.

Pero eso lo observas no aquí, nosotros evidentemente solo tenemos FP, pero eso lo observan los institutos de secundaria ese desprestigio que se tiene de FP. A quién

orientas a ciclos formativos, pues a alumnos que van peor. [...] Pero eso lo observas no aquí, nosotros evidentemente solo tenemos FP, pero eso lo observan los institutos de secundaria ese desprestigio que se tiene de FP. A quién orientas a ciclos formativos, pues a alumnos que van peor. (Profesor 33)

En el discurso a veces se intuye un sentimiento de resignación y en otros muchos casos, sí de forma explícita, lo dejan latente. Es el propio sistema el que concibe como vía de “segundo orden” o vía “alternativa” los ciclos formativos, participando de esta imagen. Así, orientadores, profesorado de colegios e institutos de secundaria que, todavía hoy, animan a los alumnos con retraso escolar, desmotivados, desinteresados por los estudios, incluso con problemas de conducta, a matricularse y cursar algún ciclo formativo de FP, como si se tratara de un furgón de cola que hay que llenar con el alumnado que no tiene posibilidades en una de las vías que establece el sistema educativo. Por el contrario, al alumnado que va bien en sus estudios se les empuja hacia estudios universitarios, sin tener otros factores en cuenta. Imágenes que evidencian el papel credencialista del logro educativo.

[...] pero eso lo observan los institutos de secundaria ese desprestigio que se tiene de FP. A quién orientas a ciclos formativos, pues a alumnos que van peor. (Profesor 33)

[...] hoy en día hay mucho profesorado en secundaria que desvía a los alumnos a los ciclos formativos a los alumnos fracasados, pero sí con menos rendimiento, eso es una realidad total. (Profesor 44)

[...] entonces aquí la idea está clara, el alumno, y lo he discutido mucho, pero es lo que yo percibo, y probablemente este equivocado, el alumno o el padre del alumno que su hijo aprueba cuarto de la eso lo enfoca a bachillerato, no lo enfoca a formación profesional, yo bachillerato, si termina su bachillerato luego que haga si quiere una FP de grado superior, pero los ciclos formativo de grado medio solamente lo enfoca aquellos alumnos que han tenido muchas dificultades con la enseñanza secundaria obligatoria.[...]. (Profesor 34)

Observamos cómo en estos fragmentos se reproduce la imagen de que tanto profesorado de secundaria y familias, dependiendo de los resultados académicos del alumnado, se les orienta hacia FP o bachillerato sin tener en cuenta otros indicadores, por lo que a las enseñanzas de FP llega el alumnado con bajos resultados académicos. Además, habría que considerar igualmente, la idea socialmente extendida (y equivocada según el profesorado entrevistado) de que los ciclos de FP presentan menos dificultad académica por su vinculación con el mundo laboral y su perfil práctico, y por consiguiente son más fáciles de superar. Esta sensación de devaluación del conocimiento técnico, más pragmático, también se percibe en el discurso de muchos de los profesores, como una “minuvaloración” de su trabajo.

Apuntan que gran parte del alumnado que llega con esta falsa creencia optan por abandonar también la FP, o en algunos casos, el profesorado se ve obligado a adaptarse al bajo nivel del alumnado para evitar el abandono.

[...] pero el año pasado me decía "quillo es que yo me encuentro con mis amigos y me dicen hombre uf... un ciclo, un ciclo eso no tiene nada ¿no?" y yo le decía "pues vete con él que ya..." entonces más vía es lo que hay fuera a lo que hay dentro, no se si me explico, desde fuera parece que esto es facilísimo, que esto no es nada y ahora una vez que estás dentro dices "pues esto no es como yo pensaba" entonces más que todo es esa visión, más así... (Profesor 21)

Yo creo que todavía existe un poco el temor o la leyenda urbana por parte de los alumnos de decir, bueno, nos metemos en la FP que es más fácil que el Bachillerato. Entonces realmente se dan cuenta de que se trabajan muchísimo las competencias profesionales, que se trabajan mucho, materias muy técnicas... (Profesor 38)

[...] en fin, ya algo es algo, porque nosotros los niveles aquí lo único que hacemos es bajarlo, y bajarlo... [...] mi compañero, un maestro industrial, y él sabe que yo venía a tecnología, cuando empezamos los 2 a dar el ciclo formativo teórico - práctico donde ya no hay tecnología, es prácticas, y la tecnología es para las prácticas nada más, Nicolás no expliques mucho, no, nada de fórmulas, nada, lo básico, lo menos, y yo cada vez menos, menos, menos... [...]. Yo con intentar que aprendan algo de conocimiento o lo mínimo o lo básico, tengo bastante, si tuvieran o vinieran con otra actitud, y demás, pues pero vamos, salen pocos pero los que salen ya te digo por lo visto no hay problemas con ellos, al contrario, los empresarios están contentos y demás. Pues ya está. (Profesor 4)

Relacionado con esta percepción negativa de las enseñanzas profesionales por parte de alumnado, profesorado y familias; las bajas tasas de matriculación con respecto a otras enseñanzas; el profesorado ineludiblemente la contrasta con la valoración que en otros países se tiene de estas enseñanzas. Una aportación recurrente para buscar alternativas, así como la inclusión de España en la UE, también ha supuesto avances considerables en materia de FP¹⁸⁶ que, a su vez, pueden servir para prestigiarla y dotarla de contenido:

España, yo digo que España es un país... (conozco otros sistemas como Alemania o como Francia) que no ha cuidado la FP, y un país que no cuida a su... a la gente digamos al trabajador de a pié, no es un país que puede progresar. ¿En los últimos si se ha hecho algo? Sí, pero todavía le queda mucho por hacer. (Profesor 14)

También ha contribuido que España esté en CEE porque aquí en los años 70 iba a la universidad y nadie hacía una especialización o un ciclo para crear técnicos de grado medio y, sin embargo, en Europa era todo lo contrario. O sea, que a lo mejor de cada 10 niños, aquí iban 7 a la universidad y 3 iban a formación profesional y en Europa era al contrario, de cada 10, 7 iban a la formación profesional y 3 a la universidad. Quizás

¹⁸⁶ Así por ejemplo, siguiendo las directrices de la Unión Europea y para favorecer la libre circulación de trabajadores por el territorio comunitario, se plantea la exigencia de facilitar la transparencia de calificaciones en el ámbito comunitario, a lo que también se hace referencia en el discurso del profesorado, y hemos analizado en el capítulo anterior.

esa apertura en los conocimientos y el trasvase de la información [...] ha calado un poco en la opinión pública. (Profesor 16)

España es de los pocos países de la UE que tiene ese desprestigio social de la FP. Sí, porque yo conozco otro país, como Alemania, que es la caña. (Profesor 30)

Sin embargo, un aspecto que sobresale como positivo entre los docentes entrevistados es el hecho de que se hayan cambiado los requisitos de acceso a la FP, lo que puede favorecer la imagen de ésta. Algunos profesores hacen referencia al avance que esto puede suponer para el prestigio de la FP.:

Siempre la gente que no servían para bachillerato se iban a FP, eso era antes, ahora como a la FP se le exige el bachillerato pues parece que eso ha servido, por lo cual yo creo que esa es una buena idea [...]. (Profesor 20)

En esta línea, cabe destacar que en algunos casos, al hablar sobre la imagen social que existe sobre la FP, hay profesorado que opinan que habría que hacer una diferenciación las enseñanzas profesionales de GM y de GS (idea de que la FP es fácil), pues los ciclos formativos de GS están bastante mejor valorados que los de GS¹⁸⁷. Para otro sector del profesorado, la distinción la hacen, no tanto entre los ciclos de GS y de GM, como entre Familias Profesionales, reseñando que hay unas más desprestigiadas que otras (haciendo mención a la clásica distinción entre las familias profesionales de “bata” y “mono”), en alusión a la categorización clásica en la sociología de las profesiones (“cuello blanco” y “cuello azul”).

[...] el alumno o el padre del alumno que su hijo aprueba cuarto de la eso lo enfoca a bachillerato, no lo enfoca a FP, yo bachillerato, si termina su bachillerato luego que haga si quiere una FP de grado superior, pero los ciclos formativo de grado medio solamente lo enfoca aquellos alumnos que han tenido muchas dificultades con la enseñanza secundaria obligatoria. Sigo viendo pienso un desprestigio hacia la formación profesional, y luego dentro de la formación profesional familias profesionales, tiene mucho prestigio, está muy demandado informática, administración, tal vez mecánica, pero cuando tú hablas de agraria es que es la cenicienta de la formación profesional, [...]. (Profesor 34)

[...]Esto se ha visto unido a la valoración social de los títulos por la inserción laboral, en los últimos 10 años se ha visto que los alumnos a partir de las prácticas era un trampolín para encontrar trabajo y entonces eso ha supuesto pues un crecimiento grandísimo de la FP. [...] Los ciclos superiores quizás han sido los que han sufrido el tirón, y los ciclos de GM se han beneficiado de eso. (Profesor 35)

[...] pero la FP que sea una formación de 2ª está en el país, esto es normal, nadie quiere ponerse un mono, había formaciones profesionales de bata blanca y de mono, y las de mono estaban desprestigiadas, ahora ya alguna de mono, nosotros tenemos las clásicas de mecánica, o del automóvil, pues ya están un poquito más prestigiados, pero la gente no quiere ponerse el mono. (Profesor 37)

¹⁸⁷ Por el entorno social y, también económico.

No obstante, y a pesar de las subjetividades y el pesimismo en torno a la imagen de la FP, sigue existiendo una gran mayoría de profesorado que considera y valora su evolución, a pesar de los desencuentros y desajustes que aún persisten, desprestigio, sobre todo por parte del profesorado de otras enseñanzas y de las familias que no conocen la FP y han tenido un contacto directo, pues valoran y conocen según fuentes secundarias, sin tener presente el futuro prometedor cara al empleo. En nuestro sistema educativo no se produce una alternancia como ocurre en otros países de la UE (Alemania, Países Bajos, entre otros), sino que una gran parte del alumnado (58%)¹⁸⁸ del alumnado sigue el camino hacia la Universidad, de más prestigio, pasando por el Bachillerato y, considerando la FP como una segunda opción.

Hombre los ciclos formativos de GS cuando un alumno termina bachillerato, los alumnos mejores van a la universidad, no van a un ciclo formativo de GS, siempre es la opción B, si no entro en tal carrera, hago un ciclo. (Profesor 36)

Queda pendiente, y no ha sido mencionado por el profesorado el papel de mejora de la FP a través de las “buenas prácticas” (Palmieri, 2004), alusión que ha quedado circunscrita a la tarea de formación y actualización del profesorado más vinculada a las empresas que a las agencias del sistema educativo como CEP. La formación y actualización vinculada a empresas (Teichler, 2005) es uno de los retos que ha de plantearse esta modalidad educativa que tímidamente se empieza a vislumbrar.

7.3.2. El sector empresarial empuja al prestigio de la formación profesional

Este discurso da un giro cuando se hace referencia a la valoración de la FP por parte de los empresarios. El profesorado considera que este colectivo sí tiene una imagen positiva sobre la FP¹⁸⁹, en definitiva, porque la conoce, porque está en contacto con ella. Por tanto, vemos que se hace una diferenciación entre la valoración

¹⁸⁸ Eurydice (2009). *Cifras clave de la educación en Europa*, Bruselas: Agencia Educativa, Audiovisual y Cultural. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2009kdee/eury2009kdee-ES.pdf>

¹⁸⁹ Aunque esta idea generalizada, no quita que, en muchos casos, se puntualiza sobre la importancia de la mejora de la formación.

de los que conocen la FP y los que no¹⁹⁰, formando parte los empresarios del primer grupo. El siguiente fragmento refleja, claramente, este pensamiento:

Entonces en ese aspecto sí, la FP, quien conoce la FP ve que está bien, consigue los objetivos que son los de formar profesionalmente e insertarlos en el mercado laboral. Pero quien no la conoce, todavía sigue con los estereotipos antiguos, el que vale a bachillerato y el que no vale, a FP, sobre todo a nivel GM. (Profesor 33)

[...] creo que por las empresas también está mucho mejor valorado que antes. (Profesora 25)

En este sentido, se valora muy positivamente la FCT (con respecto a cómo estaban reguladas las prácticas en el sistema de FP anterior), pues supone poner en contacto al empresariado con el alumnado de FP, implicándolo en su formación, lo que ayuda a que las empresas tengan una imagen positiva de estas enseñanzas.

[...] yo pienso que las prácticas en empresas es el gran acierto que todavía actualmente están funcionando bien, y que es el prestigio de la FP. (Profesor 3)

Asimismo, la valoración positiva de la FP por parte de las empresas, conlleva a su vez que se demanden cada vez más técnicos profesionales lo que, contribuye a que la inserción laboral sea alta para los alumnos que finalizan la FP en relación a los que finalizan otras enseñanzas, aspecto que puede favorecer el prestigio de la FP. De hecho, también está presente en el discurso la idea de que, cada vez más, se matriculan gente en FP que abandona la Universidad sin finalizar sus estudios, o alumnado egresado de la Universidad que no ha conseguido su inserción laboral y espera hacerlo complementado su formación universitaria con otras más profesional.

De hecho, nosotros tenemos alumnos aquí que vienen de carreras universitarias, que por lo que sea lo dejan y luego pues encuentran su sitio, veo que la evolución ha sido para mejor. (Profesora 23)

[...] incluso cuando había alumnos que dejaban la universidad, y se venían a los ciclos, o terminaban la universidad, esos menos, sobre todo dejar la universidad. (Profesor 35)

Realmente se ven como alumnos profesionales formados y que al requerirlos las empresas, tienen posibilidades. De hecho, lo que te hablaba antes, hay licenciados que vienen a sacarse el ciclo, porque no lo contratan. (Profesora 43)

Otro cambio, en relación a la educación superior y que, según alguno de los profesores también es positivo para el prestigio de la FP, es las facilidades en el acceso de determinados ciclos de GS a la Universidad.

¹⁹⁰ En referencia a esto, algunos profesores hablan de desconocimiento y falta de información al respecto.

[...] mucha de la gente que hace un ciclo formativo luego encuentra su trabajo y ya se quedan allí, y luego hay otro aspecto sabes que tampoco podemos olvidar y es que es la mejor manera para acceder universidad. Sin problemas. Con una base de conocimientos que luego nos dice los alumnos que les viene muy bien, porque hombre en asignaturas comunes como matemáticas etc., regular. (Profesor 2)

[...] entonces hay niños que les urge, sus situaciones familiares, y prefieren hacer un ciclo y luego ya harán una carrera, porque también a partir de los ciclos luego sabes que hay posibilidades de acceso directo a la universidad. (Profesor 7)

Resumiendo, la percepción general del profesorado es que, si bien la FP ha tenido una consideración negativa en el pasado, aunque se ha avanzado positivamente en la dignificación de las mismas, aún hoy existen resquicios de ese desprestigio y se recibe un alto porcentaje de alumnado que ha fracasado en sus estudios y escoge esta opción con el fin de obtener un título que facilite su inserción laboral. No obstante, se extrae de la entrevistas, que la FP es una formación muy valorada por quiénes la conocen y están en contacto con ella. Así, los empresarios cada vez demandan mayor número de alumnos egresados de la FP, siendo su tasa de inserción más alta que la de otras enseñanzas, lo que a su vez, contribuye también a que empiece a estar mejor vista por el alumnado y sus familias y, sobre, todo, aumente el número de matriculados. De hecho, en el periodo 2000/2005 el incremento de alumnos de FP, tanto de grado medio como de grado superior, fue superior al 20% pero, aún así, España sigue alejada de la media de OCDE, en la que bachillerato y FP reciben la misma proporción de alumnos, el 50%.¹⁹¹

No obstante, también se desprende de las entrevistas que existe una falta de información por parte de los colegios y centros de secundaria, y de la Administración que conlleva una desinformación del alumnado y de sus familias que no beneficia a la demanda de los ciclos de FP y, por ende, tampoco a su prestigio.

¹⁹¹ Datos extraídos de estudio del Instituto de la Empresa Familiar (IEF) de julio de 2008: Quintana, J. (dir.) (2008). *Crecimiento y Productividad. 50 propuestas para mejorar la productividad española*. Barcelona-Madrid. IEF.

Bibliografía reseñada

- Blas Aritio, F. (1998). La formación del profesorado de FP en un contexto de reforma: la experiencia española. Disponible en:
www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a02.htm
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional*. Málaga, Unicaja: Analistas Económicos de Andalucía.
- De Pablo, A. (1997). "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 77-78:137-161.
- Eurydice (2009). *Cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas, Agencia Educativa, Audiovisual y Cultural. Disponible en:
<http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2009kdee/eury2009kdee-ES.pdf>
- García Arce, MC. (2002). *Diálogo social sobre formación profesional en España*. Montevideo, Cinterfor.
- Merino, R. (2005), "La nueva Formación Profesional vista por los alumnos". En *Revista Complutense de Educación*, 16 (1): 289-303.
- Palmieri, P. (2004). *Approaches to the idea of the 'good teacher' in vocational education and training*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Disponible en:
<http://www.aare.edu.au/04pap/pal04534.pdf>
- Quintana, J. (dir.) (2008). *Crecimiento y Productividad. 50 propuestas para mejorar la productividad española*. Barcelona-Madrid, IEF.
- Rainbird, H. (1994). "Políticas sindicales de formación de los trabajadores con un bajo nivel de cualificación. Un estudio comparativo". En *Revista Europea de formación profesional*, 2: 59-64.
- Teichler, U. (2009). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires (Argentina), Miño y Dávila.

ENCRUCIJADA ACTUAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Con este capítulo se cierra el análisis del profesorado entrevistado de Formación Profesional en Andalucía. Por ello, comenzaremos examinando los aspectos negativos o deficiencias principales que, referidos a la formación profesional, hemos encontrado en su discurso. Como contraposición, un segundo bloque lo dedicaremos a señalar los aspectos positivos que perciben en general de este nivel educativo tan devaluado durante décadas. Por último, haremos una compilación de propuestas, que el profesorado ha ido planteando a lo largo de la investigación, encaminadas y orientadas hacia la mejora y potenciación de la formación profesional¹⁹².

De este modo, este capítulo resumirá la valoración que el profesorado tiene sobre el sistema actual de Formación Profesional.

8.1. Deficiencias de la actual Formación Profesional. Una formación anclada en el pasado

En el análisis de las narrativas que muestra el profesorado entrevistado sobre la situación de la FP actual, encontramos referencias a distintos aspectos que se podrían clasificar en torno a las siguientes temáticas:

8.1.1. Recursos materiales e Infraestructuras

En el discurso del profesorado, están muy presentes las deficiencias referidas a los medios y recursos materiales necesarios para el desarrollo de los ciclos formativos. Así, nos encontramos con profesores que hacen referencia a la insuficiencia de este material en los centros que, en algunos casos, ni siquiera llega.

¹⁹² Muchos de los aspectos que trataremos en este capítulo ya han sido analizados ampliamente en los capítulos 6 y 7, pero aquí se compilan de modo más resumido, organizándolos en deficiencias, aspectos positivos y propuestas de mejora de la Formación Profesional.

Los medios para nosotros, sobre todo en algunas especialidades es fundamental y eso la administración lo está teniendo en cuenta, de vez en cuando como ha ocurrido este año nos mandan una circular, nos piden que anotemos que medios necesitamos, volvemos a mandar, a reenviar... pero hasta ahí, el material no llega. (Profesor 14)

Algunos entrevistados, como reflejan las referencias citadas a continuación, puntualizan que la dotación que teóricamente tienen los ciclos formativos (la que figura en el “papel”), no se corresponde con la que se recibe para llevar a cabo dichos ciclos, sobre todo, en determinadas familias profesionales que requieren medios muy específicos.

Entonces, con respecto a eso, faltan medios. Faltan infraestructuras para eso. Aquí por ejemplo, pues cuando montaron este ciclo pues nos dieron un aula. Solamente un aula. Entonces, claro si tú tienes que hacer un ciclo de elaboración de aceites donde tienes que elaborar aceites y hacer tratamientos con los aceites, en un aula no puedes hacer nada. (Profesor 6)

[...] se pretende mucho con los ciclos, muy bien muy bien pero dotaciones hay que hacer sudor y lágrimas para que te den lo mínimo, ya no te digo para que te den la dotación sino para que te den lo mínimo, la mayoría de las veces lo tenemos que hacer nosotros [...]. (Profesor 21)

[...] que no tenemos nada de dotación, y que nosotros si tenemos que arrancar arrancaremos como podamos, con lo que tenemos, pero que no podemos formar alumnos como sobre el papel se supone que hay que formarlos. Eso es lo que nosotros queremos. Que en el despacho, en la Consejería de Educación, en la Delegación, se trabaja más sobre el papel y no tanto sobre el terreno, se publica una dotación que sería estupenda que estuviera en los laboratorios, pero en los laboratorios no está. En los laboratorios no existe. (Profesora 43)

O, en los casos en los que llega, hay profesores que señalan que este material es insuficiente (refiriéndose a la cantidad).

Hombre, deficiencia pues hay algunas, por ejemplo, siempre queremos más material [...]. (Profesor 35)

Pero, sobre todo, las críticas sobre los medios materiales y recursos disponibles están referidas a que los medios de los que se disponen para el desarrollo de las clases se quedan obsoletos y desfasados si se comparan con los que se manejan en un contexto laboral real, por lo que la formación del alumnado, en este sentido, está desfasada. En el medio laboral van a encontrar más y mejores medios para los que han de adaptarse y no están preparados. Observamos que estas críticas vienen, como es obvio, por parte del profesorado que imparte docencia en ciclos en los que es fundamental un material actualizado y en sintonía con las exigencias del mercado laboral.

Bueno pues siempre nuestra deficiencia siempre ha estado en la actualización del material y equipamiento. No se que realmente qué ocurrirá con los recursos, a lo mejor es que no hay suficiente dinero, etc. (Profesor 2)

Pues las deficiencias son los medios económicos, como casi todos los aspectos. Los materiales están bastante antiguos, se tienen que renovar en teoría cada 5 años, 3 años, pero las dotaciones son las dotaciones antiguas, los materiales se estropean, las técnicas avanzan mucho, y aquí tenemos que explicarles sobre diapositivas, cómo es en la empresa, porque luego van a la empresa, las máquinas y los aparatos que se encuentran allí no tienen nada que ver, a veces decimos que estamos jugando aquí a las "Barbies" o algo así sin más porque las técnicas no se pueden alcanzar nunca las que tienen en la empresa con las que tenemos nosotros en los centros educativos. (Profesora 31)

Deficiencias, bueno pues, deficiencias sobre todo de materiales, y en nuestro caso de Imagen y Sonido, de actualización de todos los equipos, ya que es una rama que se va actualizando casi que día a día, no es como una lengua, que con un libro que se haya escrito hace 500 años, pues se mantiene, pero aquí, una cámara que se adquiere este año, quizás ya el año que viene está obsoleta o los alumnos que van a, que estamos lanzando al mercado laboral, pues se van a encontrar que los conocimientos que ellos han adquirido ha sido con un material que no se encuentra después en el mercado laboral. (Profesor 32)

Asimismo, algunos profesores reprochan las condiciones de algunas instalaciones del centro donde desempeñan su labor. En estos casos, todos hacen referencia a la antigüedad del mismo, lo que explica tales deficiencias en alusión a las infraestructuras.

Hombre pues de la FP, yo... ahora si quieres subimos ahí arriba para que tu veas el estado en el que está esto, que es penoso... penoso simplemente, no tenemos dotación, tenemos unos ordenadores de hace 20 años, el techo está hundido, está caído, podrido... Ahí arriba en el mes de Mayo hay más de 40 grados de temperatura, mala... esto no está bien puesto ni está bien dotado, ni... (Profesor 12)

En este Instituto, pues quizás más las deficiencias sean del propio instituto que de la dotación que lleve. El propio instituto en el sentido de que este instituto, si lo has visto es tremendamente grande pero antiguo y entonces continuamente están surgiendo problemas de la construcción, tanto a nivel de... se va solucionando poco a poco, pero claro, es que esto se come todo el dinero que le echas. Entonces hay veces que es más de las instalaciones del instituto que a lo mayor del material que manden y tal... (Profesora 27)

Por no decir la precariedad del centro, no sé si habéis visto que tengo allí una mancha de humedad, que está lloviendo en el aula. Esas cosas son las que verdaderamente tenemos problemas. (Profesor 36)

Observamos también que hay profesores que no se limitan a señalar las deficiencias sobre los recursos materiales, sino que culpan de éstas a la mala gestión por parte de la administración educativa que, podría explicar esta falta de material o su desfase con respecto al mercado laboral. Las carencias y deficiencias, se suelen atribuir a la mala gestión ya que también puede traducirse, en algunos casos, en un

exceso de material en determinados ciclos. Los siguientes fragmentos reflejan esta idea.

[...] pero que por ejemplo el tema de los equipamientos de los centros, de la dotación de material, hablo de la asignatura de la FP, eso no se puede hacer desde un despacho en Sevilla, nos llega aquí material que nosotros sabemos que es 3 veces más caro que lo que hay en las tiendas, y totalmente desfasado, eso es tirar el dinero, o alguien está haciendo el negocio, fijate, no me muerdo la lengua, así de claro. (Profesor 4)

Creo que sí, teóricamente sí, la practica a veces deja mucho que desear, tú sabes. Hay veces que se tienen más medios y veces que se tienen menos medios. (Profesor 25)

Vamos a ver, la deficiencias que pueden tener la FP actual es a veces, la falta de material que podamos tener, porque claro hay especialidades en que el material es normalmente caro, y entramos en la FP, a unos se les dota, a otros no se los dota convenientemente [...]. (Profesor 37)

Contrastan estas rígidas aseveraciones con la ausencia de propuestas o mecanismos de solución, donde más bien las problemáticas se “externalizan” y se trata más bien de una Agencia externa al centro, que ha de plantear las posibles alternativas a las carencias y déficit de material y escasez de recursos en general.

8.1.2. Diseño y organización de la formación profesional

En este bloque, encontramos un alto consenso en las insuficiencias y problemas que el profesorado emite en su discurso. Así, se observa que, el aspecto que negativamente es más resaltado hace referencia a la duración de los ciclos formativos¹⁹³, y se señalan, las consecuencias que esto conlleva (que no se puedan dar todos los conocimientos previstos para el ciclo, que el alumno termina con poca edad y madurez, etc.). A continuación se exponen ejemplos de las muchas referencias que, en relación a los diseños y modelos de organización, ha vertido el profesorado.

[.] Hoy en día lo echo mucho de menos porque la verdad que en 2 años no da tiempo de tú inculcarle a los chavales muchas veces el oficio, y entonces cosas que tú antes has aprendido pues en 2 años es muy difícil que lo adquiera los chavales [...]. (Profesor 26)

Y luego otra cosa que tampoco me gusta es que hay muchos ciclos formativos que son de 1300, 1400 horas, entonces esos ciclos, me estoy refiriendo a los que están todavía, del sistema de la LOGSE, qué es lo que pasa, que la gente termina en diciembre enero, y el que quiere estudiar algo, tiene que esperar 10 meses de vacaciones, y pierden el habito de estudio [...]. (Profesor 47)

¹⁹³ Especialmente, la queja existe con los títulos emanados de antigua LOGSE (1990), pues bajo el marco de la LOE se están implantando nuevos títulos que tienen mayor duración (todos los ciclos formativos, ya sean de GM o de GS) pasan a tener 2000 horas.

Es cierto que bajo mi punto de vista, los ciclos de 1300/1400 horas se quedan un poco cortos. (Profesor 49)

Otro de los aspectos más criticados por el profesorado se refiere a los obstáculos que se encuentra el alumnado para pasar de los ciclos de GM a los de GS. Recordemos que, como ya hemos desarrollado en el capítulo 6, el alumnado que finaliza un ciclo de GM y quiera acceder a uno de GS, debe realizar una prueba de acceso que contempla conocimientos de carácter general que el alumnado no ha trabajado desde la educación obligatoria (ESO).

[...] los que te vienen de bachillerato tienen un nivel académico más alto y tienen, prestigian digamos ese ciclo, pero hay alumnos que cogen la opción de ciclo formativo de GM, por la finalidad de formarse profesionalmente, incorporarse al mundo laboral, pero que lo mismo luego quieren seguir estudiando un GS. Y te encuentras el escollo de la prueba de acceso, entonces esa prueba de acceso corta muchas alas, al seguir promocionando. (Profesor 33)

[...] un alumno hace un GM, una parte negativa, de gestión administrativa que tenemos aquí nosotros, por ejemplo, le gusta, le va bien, y ahora para hacer el GS, tiene que hacer una prueba de acceso, cuando viene de la misma rama, si me dijeras que son ramas distintas, vale, pero siendo de la misma rama, hay muchos que se quedan ahora qué hago, se preparan la prueba de acceso, no aprueban, un año, y ya al siguiente no lo intentan, entonces yo eso lo veo un poco, tendrá su sentido, el resto de competencias, que si lengua, que no sé qué, pues bueno, pero que no lo veo... yo. (Profesora 50)

Esta idea va unida a otra relacionada con el currículo, que también se considera como un aspecto negativo entre el profesorado entrevistado. Se refieren a la separación existente entre las asignaturas comunes, de cultura general, y específicas del módulo, dado que algunos profesores las consideran fundamentales para impartir los ciclos formativos. En cuanto al perfil del profesorado que considera negativa esta renovación del currículum, se observa que todos ellos llevan en la docencia desde antes de la implantación de la LOGSE, por lo que han impartido FP cuando aún el currículo contenía tales asignaturas y, su criterio es que éstas deberían figurar en el mismo. De hecho, esta crítica, se hace referida a la FP previa a la LOE.

[...] para mi es un error en la FP actual es haber separado lo que son las asignaturas comunes, llamémosles, matemáticas, lengua, etc. de lo que son las asignaturas o los módulos técnicos. (Profesor 3)

[...] pero creo que deberían haberse quedado alguna asignatura de carácter general, pienso que las matemáticas nunca deben desaparecer de la formación de una persona, estudie lo que estudie, y la lengua tampoco, matemáticas y lengua es fundamental. [...] Ahora mismo hay una prueba de acceso, pero los contenidos de lo que se examinan en la parte general son unos contenidos a nivel de segundo de bachillerato LOGSE, con lo cual están perdidos, está muy perdidos y el fracaso al ahora de presentarse a esas pruebas es muy alto [...]. (Profesor 34)

Algunos profesores, hacen especial hincapié en el hecho de que se hayan suprimido los idiomas del currículo (por lo menos en los ciclos que lo requieren). Aunque no se expone de forma categórica, está latente el reto del dominio del idioma, sobre todo orientado a la movilidad laboral en el mercado único europeo. España es el país europeo con menor índice de movilidad estudiantil a nivel de FP, tan sólo un 2% o 3% de estudiantes salen al exterior para realizar prácticas de empresa¹⁹⁴.

Además, si cabe, más sorprendente aún, las becas de movilidad no se conceden porque no hay demanda suficiente, y, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes a la hora de pedir la beca de movilidad es el idioma. De ahí la valoración negativa por parte del profesorado de la eliminación del idioma como asignatura en los ciclos formativos, pues reduce la capacidad del alumnado a participar en la formación en centros de trabajo (FCT) de la Unión Europea, que potencia el programa Leonardo (LdV).

[...] hoy en día hay que saber idiomas [...] han quitado la lengua, las matemáticas, han quitado los idiomas, cómo quitan los idiomas ahora, a estas alturas, no se habían quitado nunca, estamos hablando de multiculturalista, vamos a quitar ahora los idiomas. (Profesor 48)

[...] vemos que hay una deficiencia grande porque no se da inglés, entonces el inglés está en todas partes. [...] se debe hacer más hincapié en un inglés más comercial, o inglés empresarial. Creo que es la mayor deficiencia que veo. (Profesora 23)

Muchos de los entrevistados también muestran su descontento al hablar de las dificultades que se encuentran en el día a día de los centros debido a la organización de estos. Así, critican el alumnado tan diverso que convive en los centros por el hecho de que se aglutinen enseñanzas de secundaria obligatoria, bachillerato y FP.

No me ha gustado el que los centros digamos que eran puros de Formación Profesional se mezclen con la Secundaria, y digamos que tengamos este batiburrillo de Bachilleratos, ESO, Ciclos, porque creo que los ciclos deben estar con ciclos, los alumnos, la madurez de los alumnos es distinta, las actividades que se hacen en los centros son distintas, entonces esas mezclas no creo que favorezcan particularmente a los ciclos formativos. (Profesora 29)

También relacionado con el diseño de la FP, encontramos una opinión adversa de algunos profesores entrevistados al referirse a los cambios normativos, pues consideran que hay una desconexión entre los distintos actores (empresarios, profesorado, políticos...) que consideran que deberían estar implicados en el

¹⁹⁴ Véase Diario "La Vanguardia" (Barcelona) del 4/11/2010.

desarrollo de la formación profesional. Los siguientes fragmentos son un ejemplo de esta idea:

Porque no escuchan a los profesores, que los políticos que son muchas veces profesores, luego la política va por un lado, los intereses de la política va por un lado, y las otras cosas, nos tienen que escuchar, a los profesores, que hay muy buenos profesionales y con muy buenas ideas, y que luego sí, en la consejería hay profesores, se meten ahí profesores en la consejería, [...] la FP de cara a la calle si los empresarios no se implican, porque aquí no viene ningún empresario, es lo que te he dicho, que nosotros tenemos que ir a rogarles, que nos metan un niño, ya partiendo de ahí [...] la política va por un lado y nosotros vamos por otro lado. (Profesor 24)

Porque falta eso, falta que haya más unión, entre las delegaciones, consejería, políticos, y el mundo real, que haya más unión, que realmente se mire al alumnado, no se mire a que si va a quedar bonito si va a quedar feo, si voy a tener a los alumnos en aulas el más tiempo posible para que los padres puedan trabajar, que queda muy bonito de cara a los padres, pero no se piensa en el alumno, vale. (Profesora 43)

El profesorado deja entrever en su discurso, lo que Butler (2010:96) denomina lo “indecible”, lo “insignificable”, que a partir de la década de 1980 el rol del Estado empezó a cambiar por la influencia del neoliberalismo, se vuelve menos intervencionista a la vez que regulador. La “empleabilidad” ya no es problema colectivo, sino del individuo, como la ausencia de formación, cualificación, competencias, habilidades, atribuidas a problemas individuales. Como podemos observar a lo largo de esta investigación, el Estado regula, normaliza mediante la aprobación y ejecución de una serie de disposiciones educativas a través de las cuales el “individuo” puede llegar a ser más empleable, más competente. Como asegura Pia Cort (2009:102), la imagen del Estado se asemeja a la de un “terapeuta” que ayuda y proporciona al individuo el potencial de sí mismo facilitándole oportunidades y libertad para la toma de decisiones, pero no deja de ser responsabilidad de éste su integración en la vida laboral.

8.1.3. Alumnado

En relación al alumnado, el profesorado posee una visión negativa en cuanto es consciente de la dualidad del sistema educativo. Hasta ahora, el alumnado con un perfil bajo se le orientaba hacia la FP, sobre todo para cursar ciclos formativos de grado medio (GM) o en su defecto, los nuevos programas de cualificación profesional de carácter inicial (PCPI), como ya describimos con anterioridad en otro capítulo. Sin

embargo, el énfasis institucional¹⁹⁵ de “priorizar” la FP en momentos de incertidumbre y crisis de empleo como los que se están viviendo, reclaman un nuevo perfil de alumnado más motivado hacia la profesionalización en un cada vez más complejo mercado de trabajo. El mismo alumnado se postula en esta dirección, optan por los ciclos formativos como modalidad de estudio por su pragmatismo y rápido acceso al mercado de trabajo.¹⁹⁶

El alumnado es el mismo tipo de alumnado, es alumnado pues que no se le da o que no tiene la probabilidad de seguir los estudios, que yo también lo veo triste, porque si aquí entraran alumnos con ganas de estudiar, los que formábamos saldrían mejor.
(Profesor 10)

[...] porque un niño que está, porque generalmente vienen niños que son también cortitos, por lo que se... la... las características del ciclo formativo ¿no? o de cualquier ciclo, a un ciclo formativo no vienen generalmente los buenos estudiantes [...].
(Profesora 18)

Esto conlleva otro factor que también es destacado por el profesorado como un aspecto negativo y es que se trata de un alumnado con un nivel académico muy bajo, por lo que trabajar con ellos y hacer que adquieran ciertos conocimientos no es fácil debido a ciertas carencias culturales o académicas previas, lo que va a condicionar su progreso en la FP.

“FP es lo más fácil, nos vamos a meter”, “El niño no sirve para estudiar, lo metemos en la FP”. Eso es... y hoy en día, pues no, porque está muy profesionalizada, porque evidentemente se han dedicado muchos esfuerzos y muchos estudios a desarrollar un currículo de cada uno de los ciclos pues bastante completo, bastante profesional, y eso nos obliga a impartir una serie de contenidos y de procedimientos que son verdaderamente complicados. Entonces, ellos se dan, ya te digo, se dan un poco de bruceos con la complejidad que tienen estos contenidos y por eso yo creo que es un poco el abandono. (Profesor 38)

Además, algunos profesores señalan también que, en algunos casos, se encuentran con alumnado conflictivo, que crea problemas.

La mayoría, al final lo van dejando y se desprenden del profesorado. Si eres exigente, lo vas dejando, y si no pues vienen al taller, se ríen, echan su rato, al final suspenden pero los tienes ahí todo el año dando la tabarra, porque dan la tabarra. Al final lo que

¹⁹⁵ Para el actual Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, en la inauguración del nuevo portal de FP (<http://todofp.es/>), diciembre de 2010 ha asegurado que, “La FP es determinante y para el Gobierno una prioridad social y política”. En relación con la dignificación y significado social de este nivel educativo, el ministro ha destacado que: la FP es una “formación de calidad que favorece el desarrollo personal y la empleabilidad ya que genera bienestar”. En este sentido desde el ministerio se apuesta por su dignificación y revalorización y no hacer una “caricatura” de esta formación. Véase en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/actualidad/2010/12/todofp-es.html> (acceso: 16/01/2011)

¹⁹⁶ Véase Diario “El País” (13/11/2008), donde se expone la demanda de formación y cualificación, sobre todo en tiempos de crisis de empleo.

hacen es que a los que quieren trabajar ralentizar las clases mucho porque le dedicas más horas a los que no hacen nada que a los que hacen. (Profesor 9)

Yo estoy aquí para enseñar a la gente que tenga un poco de interés, no necesito gente muy inteligente, pero lo que tampoco necesito es lo que tampoco quiero es lo que me llega. Y en cuanto a la educación, pienso que la educación la tienen que dar los padres, en sus casas. Yo lo más que puedo es colaborar en la educación, pero si un padre le permite a su hijo que haga lo que le dé la gana entonces ahí nosotros no podemos hacer nada. Se están viendo los casos de agresiones todos los días, al profesorado, la admón. no hace nada [...]. (Profesor 4)

Precisamente en el desarrollo del modelo de FP actual que se comenzó a implantar con la LOGSE, De Pablo (1997) planteaba con cierta lógica que si se quiere consolidar un buen sistema de Formación Profesional se debía de abordar necesariamente cómo superar la contaminación de la FP con el fracaso escolar y, a partir de ahí, superar su imagen de vía de segundo orden; así como la débil relación de la FP con el mercado de trabajo y el empleo.

8.1.4. Formación y actualización del profesorado

Otra de las deficiencias que los entrevistados resaltan es el problema que supone la formación y la actualización del profesorado que, termina siendo una decisión muy individual, que depende de cada uno, de cada profesor, de sus inquietudes, motivaciones y expectativas.

[...] tienes dos caminos, o buscarte un sitio que te formen o formarte tú mismo. Entonces eso en cualquier, cualquiera de los dos que elijas el perjudicado eres tú. (Profesor 3)

[...] muchas veces esa formación recae un poco sobre ti, sobre tu propia iniciativa. Si no eres una persona con una cierta inquietud, pues digamos no hay unos planes [...]. (Profesor 41)

Igual que por ejemplo los idiomas, los ciclos quieren ciclos formativos bilingües, bueno pues prepara a la gente, pero prepáralas cuidándola, no le digas, "oye matricúlate en tu tiempo libre en la Escuela Oficial de Idiomas, dedícale todo tu tiempo libre, y luego trabaja toda la mañana...", bueno, no puede ser todo por la parte del profesor, algo tienes tú que apoyar ese tipo de iniciativa. (Profesora 29)

Pues, esta actualización de la formación implica también un sacrificio del tiempo libre de cada profesor, lo que es puesto en duda por alguno de los profesores entrevistados.

Hombre, estar actualizado con las NNTT, es muy costoso. Es costoso por parte de... económicamente llamemos, a la Administración; costoso también la formación del profesorado que se tiene; y después, aunque la Administración hace un gran esfuerzo, pero hay ahí una cosa que se tiene todavía que resolver: que la formación del profesorado se tiene que hacer en sus horas libre, no? (Profesor 16)

Pero la formación nuestras es... la tenemos que sacar de nuestras horas de vamos a decir, de ocio. [...] Entonces tú estás en una jornada de trabajo y después por la tarde desplázate, te dicen "tú vas a ir a Aracena o tú vas a ir a Valverde a hacer un curso o a Huelva" pues tú sales de aquí un día a las tres o a las dos y media, te vas a casa a las tres, comes a las cuatro tienes que estar en Huelva o a las cuatro y media, y quedarte allí hasta las 8 y venirte a casa, y entonces son jornadas... [...]. Prácticamente vamos a decir que sí, depende de las ganas que tú tengas de ponerte al día y de lo... vamos a decir de lo profesional que tú seas entre comillas, porque... (Profesora 18)

Una de las ideas relevantes que pone de manifiesto Palmieri (2004) y que no figura de forma explícita en el discurso del profesorado, es la noción de "buen profesor", importada desde el ámbito de la investigación educativa y centrada preferentemente en el profesorado de la educación escolar. Según Palmieri (2004: 2), la consideración de "buen profesor" en la formación profesional es menos frecuente, incluso en la misma investigación educativa. Sin embargo, esta idea ejerce cierta influencia moral sobre la cultura profesional del docente y aplicable también en la formación profesional. La idea del "buen profesor", a juicio de Palmieri, proporciona argumentos como para valorar las características docentes en los distintos ámbitos de la educación profesional como el peso de la tradición en cuanto al aprendizaje. Se establece una especie de vínculo o cultura profesional entre el profesorado de formación profesional, adaptada y orientada hacia la rápida reconfiguración a la que está sometida la FP, en el marco de la economía del conocimiento global, sujeta a los imperativos del mercado. Estos vínculos pueden, en cierta forma, ir modificando las posiciones y culturas de aprendizaje heredadas del sistema escolar e ir creando nuevas identidades en contextos renovados.

Como expone Michael Young (2009: 9), el conocimiento adquiere una realidad más allá de la percepción individual y de determinados contextos específicos. Precisamente los sistemas elitistas tradicionales le niegan su historicidad porque éstos se quedan en una "falsa objetividad" basada en la transmisión del conocimiento. En este sentido la apertura hacia las posibilidades formativas y de conocimiento que abre la conexión con las empresas y centros de trabajo, hace que se incremente su base social.

8.1.5. Relación de la formación profesional con el sistema productivo

Las deficiencias que más resalta el profesorado se refieren fundamentalmente a dos aspectos: el empleo de mano de obra sin cualificar y su conexión con el sistema productivo. De hecho muestran su preocupación, no por la importación de mano de obra sino por la falta o ausencia de cualificación.

Hoy día nadie cuestiona que la FP haya de atender a las demandas y necesidades del sistema productivo y su adecuación y adaptación mediante un sistema de cualificaciones. Por lo tanto, no sólo el profesorado, sino todos los agentes sociales implicados (empresarios, organizaciones sindicales, alumnado, familias, técnicos, políticos) confirman la necesaria relación y vinculación que ha de existir entre los sistemas de formación profesional y el sector productivo. Son relaciones que han de permanecer en el tiempo, al margen de colaboraciones puntuales donde cada sector asuma el protagonismo que le corresponda en el sentido de una reorientación y mejora de la formación y cualificación de competencias de los trabajadores que nos las han validado como de los que han de promover su acreditación.

[...] se sigue importando mano de obra de todos lados menos de aquí. no se promocionan los ciclos formativos que tengan que ver con el metal, porque nosotros hemos tenido que cerrar mecanizados, sin embargo se está produciendo en Mata gordas, en Puerto Real hay fabricación mecánica pero muy poquita, como se promociona, como se coordina, creo que puede ser un problema o un defecto la coordinación y el evolucionar en ese sentido. (Profesor 11)

No sé si habrás escuchado que hay patronales de ciertas comunidades que traen ya mano de obra contratada desde el origen ya. Entonces se nota bastante vamos, pero no solamente en este centro, sino yo creo que en los de capital de provincia se nota menos porque siempre hay más alumnado pero en los centros de poblaciones digamos periféricas a las capitales de provincia, hay muy pocos alumnos, poquísimos. (Profesor 19)

Asimismo, también encontramos algunas referencias tendentes al desajuste entre la oferta y demanda de los ciclos formativos, consecuencia de los reajustes y acoplamiento de los dos modelos de FP. En esta línea hemos constatado que en Andalucía se trabaja en la adecuación de la oferta formativa a las necesidades de cualificación del tejido productivo, mediante la necesaria correspondencia entre “aglomeración productiva”-“familia profesional”-“ciclo formativo” de tal forma que coincida el desarrollo industrial previsto con la creación de ciclos formativos de FP con las familias profesionales y títulos de acuerdo al tejido productivo¹⁹⁷.

[...] no tiene sentido en la provincia de Almería tengamos 11 ciclos de informática, es que no tiene sentido ninguno, y de agraria pues nada más que estemos nosotros, con un ciclo de explotaciones agrarias intensiva, es algo que no es lógico, no es lógico. El resto, vamos yo lo veo muy bien, estaría bien, pero lo que pasa que ya no se yo de

¹⁹⁷ Puede consultarse en esta línea la comunicación de Olivares, M^a A. y Solís Fernández, J. (2008), titulada “La oferta formativa en el sistema educativo andaluz y su relación con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo”, presentada a la XIII Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Badajoz. Disponible en: <http://eco.unex.es/sociologia/ase2008/Principal1.htm>

quien depende el que, el dotar de nuevos ciclos o de diversificar un poco los ciclos formativos dentro de nuestra provincia. Imagino que se habrá hecho un estudio y serán esos los que se necesitan, pero no tiene sentido [...] (Profesor 34)

[...] lo que quizás no responda a la demanda del mercado, es la demanda de los ciclos, es decir, probablemente un ciclo que esté bien pensado, hay ciclos que yo no sé por qué tienen mucha demanda y no tienen mucha inserción laboral, y ciclos que sin ser demandados se colocan más, digo el ciclo en general. (Profesor 47)

8.1.6. Desprestigio de la formación profesional

Otro de los aspectos resaltado como negativo por el profesorado es el desprestigio que arrastra esta enseñanza y que, todavía hoy, pesa sobre ella.

¿qué es lo que hace el que el alumnado al final acabe en cuarto, creyéndose que realmente es un chaval de FP porque no puede ser de bachillerato? El que no entre en ninguno de los itinerarios y que tanto orientación, como los padres y sus profesores le digan “no, no, tú vete para FP, porque aquí vas a tener muchos problemas”. Es la... ese punto de vista, no? que al fin y al cabo es el social y es el importante, es el que yo creo que está fallando, porque la gente no se termina de creer que la FP es positiva , cuando los niveles de inserción de la gente de FP... bueno los tenemos ahí...no? Son altísimos. (Profesor 5)

Ahora los profesores no estamos bien vistos, yo creo que, no bien visto, que sí que luego hago mira, aquí la fama... no nos conoce tanto los niños, eso de los niños de los módulos todavía son ciclos formativos, son módulos, me voy a meter aquí mismo, porque bueno, aquí mismo, todavía los orientadores, hay algunos orientadores que están perdidos, pero con lo de la FP, yo creo que sí. (Profesor 24)

Vemos que, este desprestigio, afecta también a la imagen del profesor de FP y, a su vez, está muy relacionado con el perfil del alumnado que cursa estas enseñanzas.

8.1.7. Falta de información

Otro aspecto resaltado como negativo entre el profesorado, que afecta a todo el sistema de FP es la falta de información que, consideran, existe entre el alumnado y sus familias sobre estos estudios. En el discurso se culpa, por un lado a la administración educativa pero, sobre todo, al profesorado y orientadores de otras enseñanzas que, contribuyen a la imagen negativa que en muchos casos se tiene sobre la FP pues, se siguen reproduciendo las inercias de épocas pretéritas, donde la FP se identificaba como el “pariente pobre” del sistema educativo. La política oficial habla de “revalorizar”, “dignificar” y equiparar los estudios de FP con sus homólogos del sistema educativo.

El profesorado insiste en una desinformación, referida más bien a problemas de orientación: cómo se estructuran los ciclos formativos, la forma de cursarlos, el amplio abanico de familias profesionales que existen. Y ante todo el hecho de que, erróneamente, se consideren enseñanzas más fáciles y triviales que otras en función de su rango.

Ahora la gente tiene un desconocimiento, aparte bueno de que todo lo de la ESO, el Bachillerato, los ciclos, la PCPI, todo cambia, están perdida, la gente está perdida, se creen que eso de los ciclos y los módulos, eso qué es. Antes se decía, FP sí, estoy haciendo automoción, ah, sí, pero tú le hablas de ciclos y de módulos y no saben lo que es. (Profesor 24)

Yo creo que todavía existe un poco el temor o la leyenda urbana por parte de los alumnos de decir, bueno, nos metemos en la FP que es más fácil que el Bachillerato. Entonces realmente se dan cuenta de que se trabajan muchísimo las competencias profesionales, que se trabajan mucho materias muy técnicas... [...]. Entonces claro, se dan de bruces con la realidad, y ven que realmente quizás sea hasta más complicado aprobar un Grado Medio que aprobar Bachillerato. [...] Sí, existe un poco la leyenda urbana de eso: "FP es lo más fácil, nos vamos a meter", "El niño no sirve para estudiar, lo metemos en la FP". Eso es... y hoy en día, pues no, porque está muy profesionalizada, porque evidentemente se han dedicado muchos esfuerzos y muchos estudios a desarrollar un currículo de cada uno de los ciclos pues bastante completo, bastante profesional, y eso nos obliga a impartir una serie de contenidos y de procedimientos que son verdaderamente complicados. Entonces, ellos se dan, ya te digo, se dan un poco de bruces con la complejidad que tienen estos contenidos y por eso yo creo que es un poco el abandono. Pues nosotros tenemos unos niveles de abandono considerables, en torno al 40%, eh. [...]. Yo creo que falta todavía un poco de concienciación social de lo que es la Formación Profesional. (Profesor 38)

De hecho, por ejemplo hay alumnos que no saben que se pueden matricular solo de algunos módulos, y pueden conseguir con eso unidades de competencias, lo que te decía antes, hay profesionales que no saben que con su experiencia y el hecho de haber desempeñado determinados trabajos pueden conseguir unidades de competencia y pueden conseguir... no lo saben, entonces yo creo que falta información. Yo creo que en el fondo no está mal, pero falta información, creo que sí. (Profesora 43)

Todas estas imágenes, dibujadas a través del discurso del profesorado están interrelacionadas. El hecho de que exista un desconocimiento social sobre la FP, afecta al mismo sistema educativo, a su transparencia como a la transferencia de conocimientos entre sus respectivos niveles. La ausencia de información y orientación del nuevo rol que desempeña la FP en la sociedad actual y su relación con el sistema productivo, conduce a una encrucijada y ambivalencia de este nivel educativo, persistiendo de alguna manera imágenes distorsionadas y discursos desenfocados, asociados a la ausencia de expectativas y desprestigio de la FP.

8.2. Confianza y apuesta en el futuro de la Formación Profesional

Si bien en el discurso del profesorado se observan diversos aspectos que se consideran positivos en cuanto a señales de confianza y una apuesta por una dignificación y alta valoración esta modalidad educativa. Nos referiremos, al igual que se ha hecho con aquellos aspectos que no benefician a la FP, a los más destacables y hemos considerado que albergan un sentimiento generalizado.

8.2.1. Formación en Centros de Trabajo (FCT)

Ya pudimos comprobar en un apartado anterior las ventajas que contiene la formación en centros de trabajo (FCT), categoría más valorada, que el profesorado ha destacado como de las más positivas y con perspectivas de futuro. En general, el profesorado considera que estas estancias en centros de trabajo han supuesto un aporte fundamental para la dignificación y valorización de la FP.

Luego en el ciclo medio y en el ciclo superior su planteamiento de prácticas me gusta mucho. Yo creo que el niño vaya a la empresa, que vaya al mundo del trabajo, es bueno. Que eso le falta a bachillerato, no tienen nada de eso, ni muchas carreras, porque si es verdad que magisterio si lo tiene, y pedagogía, pero por ejemplo tú haces matemáticas o física, o geología misma, no tienen relación ninguna con el mundo laboral, con la empresa ni con nada. Eso me parece una equivocación. Yo veo bien que la enseñanza sin irnos a la edad media donde eran los oficios, aprendices, los gremios, no, sin llegar a irnos a eso, pero que tengan un ingrediente de acercamiento al mundo laboral me parece interesante. (Profesor 7)

Luego por ejemplo lo de la FP, lo de la FCT lo veo un avance bastante grande [...]. (Profesora 15)

Lo de la FCT es un paso adelante muy importante, y bien. (Profesor 30)

Una evolución que se observa que los ciclos han mejorado muchísimo, y todo eso el alumnado lo está llegando y para las empresas y para todo. Antiguamente no había prácticas casi, así que todo eso lo tenemos que valorar muy positivamente, y las empresas están recibiendo a los alumnos y les está agradando el tema de las prácticas. (Profesor 46)

Aunque nada se dice de la movilidad acerca de estancias en centros de trabajo en el exterior, aspecto de especial trascendencia y relevancia para la FP como hemos constatado en el capítulo anterior, la valoración que se tiene sobre la FCT es muy positiva. Se considera, pues, que para alcanzar los objetivos que teóricamente se plantean con la FCT es fundamental una fluida relación de los centros con las empresas que permita una colaboración que vaya más allá de la recepción anual del alumnado en períodos de prácticas. Además, en el discurso encontramos que esta apreciación por la FCT va muy unida a que se considera que ésta favorece la

inserción laboral del alumnado de FP que, como vamos a constatar en el siguiente epígrafe, también figura como un aspecto muy bien valorado por el profesorado.

8.2.2. Inserción laboral

Directamente interrelacionado con el anterior, la inserción laboral figura entre otro de los aspectos mejor valorados entre el profesorado, ante todo por el hecho de que al finalizar estas enseñanzas, el alumnado tiene un alto porcentaje de acceso al mundo laboral.¹⁹⁸

En cuanto a la inserción laboral, pues claro, en este sentido... es mejorar con respecto a la anterior ley. (Profesor 13)

Primero, que se ha descubierto que es una salida importante al mundo laboral que antes no existía, antes a la FP acudían solo los negados, los que no podían. Ahora se está viendo que es un campo amplio de entrada al mundo laboral. (Profesor 48)

El profesorado considera que esta facilidad proclive hacia la inserción en relación con otras enseñanzas puede paliar algunos de los aspectos negativos resaltados y ayudar a ver la FP como un nivel educativo con un futuro prometedor. Así por ejemplo, en la investigación se hace referencia a algo que ahora está ocurriendo y que antes era menos visible, casi imposible podríamos decir, y es el desplazamiento académico. Se trata del incremento del alumnado egresado de la Universidad, que dispone de una titulación universitaria y que tiene dificultades en su transición al mercado laboral. Este fenómeno cambia el perfil de alumnado que empieza a dar un giro lo que, a su vez, también puede influir en la imagen social y prestigio de la FP.

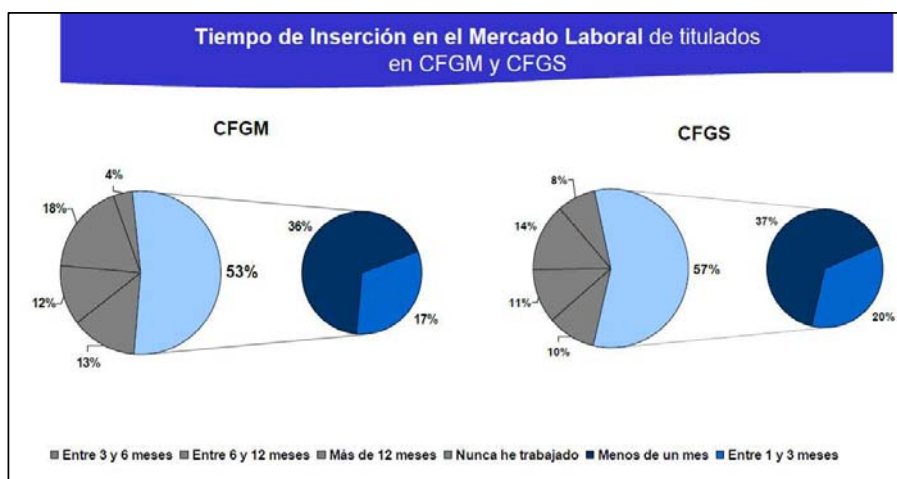
El índice de colocación es muy alta. [...] Hoy en día, afortunadamente, el concepto de la formación profesional está cambiando. [...] Al principio de la entrevista lo comentaba, a un gran esfuerzo por las administraciones de dar publicidad y hacer unas inversiones fuertes en el sistema, a contratar a especialistas y profesionales y luego, también ha contribuido que España esté en CEE porque aquí en los años 70 iba a la universidad y nadie hacía una especialización o un ciclo para crear técnicos de grado medio y, sin embargo, en Europa era todo lo contrario. O sea, que a lo mejor de cada 10 niños, aquí

¹⁹⁸ Según el barómetro de la Formación Profesional de 2010, elaborado por CEAC en colaboración con ADECCO, el tiempo de inserción en el mercado laboral de los titulados en CFGM o CFGS es inferior a 3 meses en más de la mitad de los casos. Los titulados en CFGS encuentran trabajo antes que los titulados en CFGM. El tipo de contrato del primer empleo de los titulados en FP suele ser temporal (52%) o fijo (25%). Respecto a 2008, se puede ver un incremento del contrato fijo en detrimento del contrato temporal, lo que va en contra de lo que ha venido pasando en el mercado.

iban 7 a la universidad y 3 iban a formación profesional y en Europa era al contrario, de cada 10, 7 iban a la formación profesional y 3 a la universidad. Quizás esa apertura en los conocimientos y el trasvase de la información y la apuesta por --- ha calado un poco en la opinión pública. Y también se ha visto entre la juventud que bueno, que hay en los temas universitarios una gran cantidad de gente desempleada que le cuesta mucho tiempo acceder a un puesto de trabajo y, sin embargo, por la formación profesional accede mucho más rápido al mercado laboral, no? yo creo que han influido muchas variables, no sé cual de ellas tiene más peso, pero confluyen muchas. (Profesor 16)

Como botón de muestra en el siguiente gráfico se aprecia el tiempo de inserción en el mercado laboral de los diferentes titulados en GM y GS en el curso 2008-2009. Este factor, sin duda, incrementa las posibilidades de empleo y genera confianza en esta modalidad de enseñanza.

Figura 14. Tiempo de inserción de titulados en el Mercado laboral



Fuente: Barómetro Nexos FP-CEAC ADECCO

8.2.3. Acreditación de Competencias

La acreditación de las competencias profesionales adquiridas en el mercado laboral es otro aspecto que gran parte del profesorado destaca de manera positiva. Cabe resaltar que en el momento en que se finaliza de redactar este trabajo, la acreditación de competencias adquiridas en el mercado laboral ha comenzado a implantarse, aunque no en el momento en que se desarrollaban estas entrevistas, donde aún estaba en proyecto. No obstante, aunque suscita cierta incertidumbre, es considerado positivo.

Sí, eso yo lo valoro muy positivamente pero eso todavía no ha echado a andar, es decir que... ahora debido a que cualquiera de nosotros se puede ir a trabajar libremente a cualquier país de la comunidad europea, tú necesitarás tener un papel que diga que sabes tal cosa o que sabes hacer... entonces hay muchísimas profesiones, que se han adquirido por la... trabajando, no sé, no me sale la palabra... por la experiencia profesional, y no por eso dejas de ser más profesional que otro, entonces eso de alguna manera hay que acreditar esa competencia y eso es lo que se está desarrollando. Pero estamos en el inicio todavía [...]. Entonces eso me parece muy positivo. No sé, al final cómo terminará, porque todavía no hay experiencia en progreso. (Profesor 22)

[...] en cuanto a lo que es la organización de la nueva FP veo positivo todo el tema de las excedencias de las cualificaciones profesionales y en las competencias profesionales, es una etapa donde los alumnos perciben que hay una FP específica, de una determinada familia, y eso para ellos resulta atractivo [...]. Por otro lado muy positivo es la formación en centros de trabajo, algo muy valorado tanto por los alumnos tanto por complemento a la formación que reciben en el centro como medida de inserción laboral posterior [...]. Pues yo creo que es algo muy importante, y que es una forma de dar una cierta uniformidad a todo lo que sería la FP en general y el reconocimiento de las cualificaciones profesionales adquiridas, creo que hay que ir por ahí. (Profesor 49)

8.2.4. Evolución positiva y confianza en el futuro

Asimismo, en el análisis del discurso del profesorado a lo largo de la investigación se observa que, muchos de los aspectos que, inicialmente, se han percibido como negativos han ido evolucionando a posiciones más constructivas y optimistas sobre el futuro de estas enseñanzas. Si nos referimos, por ejemplo, a la imagen social de la FP, sobre la que se percibían en un principio como una enseñanza poco valorada por la construcción de su pasado, aún hoy existen resquicios de ese desprestigio como hemos podido comprobar, pero la imagen es bien distinta. Se considera una modalidad educativa que ha avanzado positivamente en su dignificación, se está redefiniendo y cuenta con futuro.

[...] yo creo que todavía se arrastra la imagen de siempre [...]. Creo que se sigue pensando en el alumnado de FP con un ciclo formativo como un alumno menos preparado que un alumno con Bachillerato. Yo creo que ahora ha cambiado mucho [...]. Creo que con el tiempo se irá limando. (Profesora 43)

Está cambiando a mejor, cuando existía el bachillerato, el FP I y el FP II, ciertamente la imagen social que había era que el que hacía el bachiller eran los listos, y los que hacían la FP eran los malos estudiantes. Queda algo de peso, queda un peso ahí de esa imagen, pero eso está empezando a cambiar de forma significativa, es decir, cada vez más se ve la FP como una opción clara de formación y de inserción en el mundo laboral, no como algo que quedaba ahí, si no sirvo para estudiar, bueno, socialmente se está empezando a reconocer cada vez más, que se trata de una etapa específica, una etapa más dentro del Sistema Educativo, y que los alumnos que acuden van con una idea clara que ellos quieren recibir una formación técnica que les permita incorporarse en el mercado laboral pronto, pero que su título de técnico o de técnico superior pues es un título reconocido. De todas formas es cierto que todavía hay ciertos pesos en ese sentido, ciertamente quedan. Pero que ha evolucionado de una forma significativa en los últimos años también es cierto, una mejora de esa imagen social de

la FP. (Profesor 49)

Las reglas normalizadoras y principios de distinción, división y diferenciación que han regulado la acción y la participación de los sujetos en este espacio educativo han cambiado, el mapa que lo configura ha ido cambiando. Incide de forma determinante en el prestigio social de estas enseñanzas el replanteamiento de las relaciones entre la educación y la economía que ordenan el presente.

Lo mismo ocurre con el tema de los medios y recursos materiales. Si bien es uno de los aspectos que el profesorado destaca como parte de las “deficiencias de la FP”, hay una opinión generalizada de que se ha evolucionado positivamente en este aspecto.

[...] bueno sí, existen problemas, que si te faltan más medios, que querías tener mejores máquinas en los talleres, más actualizadas, y la Consejería repone cada 5 años lo instrumental... y tal y cual... pero conocemos, o sabemos que la evolución de las tecnologías es muy rápida y los recursos son finitos y no... no infinitos y, lógicamente, no hay para todo. Pero aún así, también hemos mejorado en esos aspectos y bastante, por cierto. (Profesor 1)

También se considera que ha sido positivo el cambio en los requisitos de acceso a la FP, pues contribuye a la mejora del perfil del alumnado. Además, también se percibe como relevante y de especial trascendencia el que se facilite el acceso a la Universidad desde la FP, que ya no constituye un “callejón sin salida”. Además, todo esto contribuye al prestigio de la misma.

Eso también es otra excelencia que tiene también el sistema educativo y es que tiene muchos más puertas de reentrada, el sistema anterior y el anterior más aun, era muy rígido, y ahora es mas versátil y tiene más puertas grandes y pequeñas para poder hacer reingresos en el sistema. (Profesor 11)

[...] que la universidad se ha dado cuenta que si no coge de alguna forma esos alumnos se va a quedar o se va... va a reducir el número de alumnos universitarios y va a aumentar el del ciclo. Entonces ¿Que es lo que están haciendo? que me imagino que tú lo conoces, están convalidando parte de las asignaturas... [...] Sí, convalidan créditos... [...] que corresponden con los ciclos superiores, entonces eso es una gran ventaja para los chavales. (Profesor 14)

[...] por lo cual yo creo que esa es una buena idea, es decir, el que la gente de FP hayan pasado antes por el bachillerato o tengan el bachillerato, o un nivel similar al... al del bachillerato yo creo que eso ha sido un acierto y una buena idea que además no debían ni de... no debía de moverse ¿eh? Porque nosotros ya la FP superior estamos más cerca de la universidad que de... que de... que de lo otro. La... la prueba esta que en la LOE en uno de sus artículos dice que la FP es ya una formación superior. (Profesor 22)

8.3. Propuestas para la mejora de la formación profesional

En este epígrafe se recoge el planteamiento del profesorado respecto a los retos a los que debe hacer frente la FP en el momento actual. En definitiva, recogemos las propuestas que, para la mejora de la FP, propone el profesorado entrevistado.

8.3.1. Relación de la formación profesional con el sistema productivo

La propuesta por la que, mayoritariamente apuesta el profesorado para la mejora de la FP, es adaptar la formación a las necesidades y demandas reales del mercado laboral.

Yo, el reto más importante, y sobre todo con la crisis que tenemos, es adaptarse a una empresa, yo para mí eso es lo que, el reto de la Formación Profesional [...]. (Profesora 29)

Bueno pues yo creo, el reto principal al que se enfrentarse a lo que pueda venir de aquí a unos años, no sabemos exactamente adónde vamos, en lo que nos hallamos inmersos ahora en esta crisis, en este cambio de forma o sistema, enfocar ahora a nuestros alumnos a un poco cómo va evolucionando la sociedad. Y bueno, darles una formación lo mejor que esté en nuestras manos para que puedan salir a ese mercado laboral con las mejores condiciones. (Profesor 41)

La FP, la dirección es ir hacia la empresa, y entrevistar, preguntarle de verdad a la empresa, y evidentemente la FP debe de ir siempre a la hora de solucionar el problema empresarial [...]. (Profesor 45)

Si bien algunos profesores se limitan a plantear este reto, otros lanzan iniciativas para conseguirlo. A continuación recogemos una relación de las propuestas que, en referencia a esto, hemos encontrado en el discurso del profesorado.

8.3.2. Adaptar la formación a las demandas del mercado laboral

Encontramos quiénes abogan por un mayor contacto entre los centros de formación y las empresas.

Si sí, que hoy está bastante prestigiada y que de esa manera deberíamos seguir pero con un contacto muy íntimo entre el tejido industrial que hay en el entorno y lo que formamos, los que formamos. Claro que sepamos con exactitud lo que piden, y nosotros lo tengamos también muy claro lo que ellos piden porque esa manera sale los chavales mejor preparados. Y bueno pues a ver si para el 2010 que se pide la convergencia con Europa pues nuestras competencias profesionales, las de nuestro ciclo se adecuan a la realidad. (Profesor 2)

Y luego también lo de la relación empresa - centro, porque si tú no ofreces cosas que interesen pues ya puedes enseñar a los alumnos lo que quieras, pero si la empresa no te lo va a contratar... es muy importante detectar las necesidades del mercado, por eso tiene que ser muy flexible, pienso yo. (Profesor 42)

Hay profesores que señalan que esta relación depende de que las empresas se impliquen más en el diseño de la formación. Así por ejemplo:

Qué retos, que haya mejor relaciones con el empresario, los retos es que la Junta dice mucho pero luego con los empresarios no, por lo menos desde mi punto de vista de esta parte, los retos que si los empresarios no se implican en esto...[...]. Y eso tiene, si se implican los empresarios, yo creo que puede funcionar mejor. (Profesor 24)

Yo creo que ahí las empresas se deberían implicar un poquito más, no todas, pero si hay empresas que yo comprendo que al alumno no le puedes dar tal responsabilidad no, pero hay veces que evidentemente las capacidades esas que a lo mejor un alumno debería de llevar hablando de las competencias ahí si lo veo un poquito más claro, no las desarrolla lo suficiente. (Profesora 25)

En este sentido, la FCT se considera el nexo de unión fundamental en esta colaboración entre los sistemas educativo y productivo para la mejora de la FP. Así, encontramos referencias a mejoras de este módulo de prácticas, para ajustar más la formación a las demandas del mercado laboral.

Si a esa primera parte de formación en el centro se le añade el modulo de FCT, que si debería ser mas estudiado de como se realiza, se pretende con él, se ha estado haciendo, que tenga su tutor laboral en el centro de trabajo, su tutor docente, procedente del centro docente, que haya una coordinación entre lo que se pretende que conozca, que sepa el alumno o alumna, y lo que va a recibir en el centro de trabajo, si se logra que la FCT sea un modulo mejor realizado, mejor aun de lo que se hace, yo creo ya que el paso al mundo del trabajo, es directo y sin, está desdramatizado, está eliminada toda discrepancia entre todo lo que en el centro docente se aprende y lo que se hace en el centro de trabajo, porque el nexo sería precisamente el modulo de FCT. [...] para que sea de verdad ese eslabón que falta o que está entre la docencia y el mundo del trabajo, añadiéndole horas, o realizándolo con más preparación. (Profesor 11)

Encontramos el caso de un profesor que propone una FCT más flexible, que pudiera hacerse durante todo el proceso de formación y, no sólo como un período final, al terminar la formación en los centros. Esto es, propone crear una estructura menos rígida que permita varias “idas y venidas”, una vía de “entrada” y “salida” entre la formación y el mercado laboral.

Yo he planteado que para acceder a la FCT no sea necesario el tener todos los módulos asociados a la competencia aprobados no necesariamente, es decir un alumno puede acceder a un determinado período de prácticas por ejemplo, prácticas en el sector productivo, prácticas dando dotamiento fitosanitarios, simplemente con tener el módulo aprobado de método de control fitosanitarios por ejemplo. Yo creo que ahí deberían de entrar lo que te he comentado, debatir un poco a ver si, porque puede venir bien. También he hecho un poco hincapié en que sea el centro educativo el que maneje con un poco más de libertad a la hora de elaborar su propio plan de centro. Ser un poco más ágil no tan rígido. La estructura rígida yo creo que no son buenas, entiendo que para el control sea mucho más fácil. (Profesor 34)

Asimismo, percibimos la propuesta de un sector del profesorado de flexibilizar la FCT en las zonas rurales. Es decir, que no se interpongan tantas trabas administrativas para que el alumnado que cursa un ciclo formativo en un centro ubicado en un contexto rural, pueda realizar la FCT en empresas que estén en la capital o centros urbanos pues, tal cual está organizado ahora, supone limitar a este alumnado a un contexto laboral determinado y rigidez palmaria.

Y un aspecto que también creemos que habría que modificarse es también la necesidad de autorización para realizar la FCT fuera de la provincia, ahora mismo necesitamos una autorización expresa para aquel el alumno que quieran hacerlo por ejemplo en nuestro caso en otro centro donde tenemos a 10 km el límite con Granada, pues si yo quiero enviar a un alumno de electromecánica de vehículos a hacer la FCT en Albolote en la ITV tengo que pedir una autorización. (Profesor 49)

8.3.3. Estudiar la oferta y la demanda para la implantación de ciclos formativos

Otra de las iniciativas que se plantean para conseguir que la formación se ajuste todo lo posible a las demandas del mercado laboral, es implantar los ciclos en función de la demanda de mano de obra.

Y hay ciclos que tendrían que crear otros tipos de ciclos, estudiar la demanda [...]. (Profesor 24)

Yo creo que el reto fundamental es seguir equiparando, seguir intentando integrar el currículum con lo que demanda el mercado, que no se quede obsoleto, porque a lo mejor hay un riesgo ahí que con los años... nadie revise lo que hay, si tal, si está adecuado o si no... y entonces no haya una relación entre lo que demanda el mercado y los ciclos que hay o donde los hay. Pues eso es lo que yo creo, que el reto es que continuamente estén replanteándose qué ciclos tienen, qué es lo que se da en esos ciclos... pero comparándolo con la demanda del mercado laboral, creo yo. (Profesora 27)

Yo pienso en nuestros ciclos, un gran problema que yo veo es que se ha abusado mucho de la construcción de todos estos años pasados, sabes. Ha habido mucha demanda, nosotros hemos tenidos alumnos de 1º y 2º colocados todos en la calle. Todos los de 2º estudiando y trabajando para sacarse el título, y los de 1º la mayoría de ellos trabajando. Y ahora sin embargo es todo lo contrario, y pienso que ahora muchos de los alumnos que tengo aquí, o se van fuera a trabajar, o aquí no hay sitio para todos, porque al hacerlo todo, primero hay menos trabajo, menos suelo, todo se encarece, menos demanda, eso está claro, entonces hay menos trabajo, hay más competencia entre estudios de gabinete y todo eso. (Profesor 36)

De esto modo, además se evitaría el que las empresas se sirvan de mano de obra extranjera, inquietud que también es manifestada por parte de algunos entrevistados. Para evitar esto, también se considera un factor importante que se promoció la FP en nuestro país. Los siguientes fragmentos se refieren a estas propuestas.

Los términos están totalmente cambiados. Aquí el 40% es de FP y el 60 de bachillerato y en Europa, no. en Europa es el 60 FP y el 40, bachillerato. Quiere decir que allí hay muchas más personas... Ante problemas económicos europeos, la gente nos viene para acá y con razón. Por eso, una forma de evitar eso en lo posible, sería equilibrarlos. Que yo no digo que sea malo, pero que... pero de verdad que no estamos dando las posibilidades de que esos chavales se formen con la mierda de la "titulitis". Perdón por la palabra que he utilizado... (Profesor 5)

[...] no hay una evolución de la FP en la zona, se siguen importando mano de obra de todos lados menos de aquí. no se promocionan los ciclos formativos que tengan que ver con el metal, porque nosotros hemos tenido que cerrar mecanizados, sin embargo se está produciendo en Mata gordas, en Puerto Real hay fabricación mecánica pero muy poquita, como se promociona, como se coordina, creo que puede ser un problema o un defecto la coordinación y el evolucionar en ese sentido. (Profesor 11)

8.3.4. Actualización de medios

Otra propuesta planteada por algunos profesores para conseguir adaptar la FP a las necesidades reales del mercado laboral es tener en los centros unos medios y tecnologías actualizadas.

A qué retos enfrenta, pues actualmente a las nuevas tecnologías y a los avances que están habiendo tan avanzados, que deberían estar reciclándose. Yo pienso que si incluso veo cada vez más futuro en la formación profesional. (Profesor 40)

[...] la tecnología es la tecnología que usan las empresas, en eso si que nos quedamos rápidamente obsoletos y antiguos, entonces para eso si necesitaríamos muchos más medios claro, de estar totalmente al día, si pudiera ser que no fueran tampoco paralelos, sino ir un poquito por delante. Entonces para eso si necesitaríamos medios suficientes. Y creo que ese es el gran reto, ser competitivos con lo que demandan las empresas. (Profesora 25)

En definitiva, que no exista una brecha entre el material que se utiliza en los centros y el que se utiliza en las empresas, pues sólo de este modo, podrán salir profesionales con una preparación acorde al mercado.

8.3.5. Formación actualizada del profesorado

Una parte muy importante para acortar distancias entre el sistema educativo y el productivo está en manos del profesorado. Esta idea está también presente en el discurso del profesorado.

Hombre, bajo mi punto de vista el reto al que se enfrenta es intentar acercar la empresa a la escuela, eso sería un éxito tremendo y por mi parte una ilusión [...]. Razones, cuanto más contacto haya el profesorado sin darse cuenta se está formando, porque el profesorado si está en contacto con la empresa, sabe qué es lo que hay y cuáles son las necesidades, y encima tienen las posibilidades de contactar con el empleado y decir, oye que mañana me voy contigo, dónde vas, me voy a montar tal y cuál. Vas a montar tal cosa, pues espera que voy contigo. En la calle está la escuela, la calle es la escuela, y una vez que tú estás en la calle con un profesor, estás en la calle ves lo que

se está haciendo, como es un especialista y un buen actor dentro de la clase, pues tú vas a transmitir todo lo que has visto ahí fuera, el que sabe transmitir es el maestro, pues entonces prepárate, capta todo lo que hay ahí fuera y tráetelo para dentro. eso sería el ideal, eso es lo ideal, conseguir eso, pero es una de las partes de la formación del profesorado, que también lo marca la ley ahora, que el profesorado tiene que formarse, tiene que haber dentro del currículum un período de formación del profesorado. (Profesor 39)

Por tanto, es fundamental que la FP cuente con un profesorado formado y, continuamente, actualizado. Aunque no se ha mencionado por el profesorado de forma explícita, pero existe un sector proclive a que esta formación también cuente con iniciativas empresariales y pueda darse la alternancia.

8.3.6. Diseño y organización de la Formación Profesional

Relacionado con el diseño y la estructura de la FP, el profesorado también plantea propuestas para la mejora de ésta, que si bien afectan al diseño y organización de la FP, también van en la línea de que los sistemas educativo y productivo vayan en una misma dirección.

Diseño y duración de los ciclos formativos

Un aspecto que, dentro de la organización y estructura de la FP, también relacionado con ajustar la formación con el mercado laboral, hace referencia a la duración de los ciclos, con el objetivo de tener más tiempo para crear mejores profesionales.

En los ciclos formativos, la formación profesional específica pues una de las metas que perseguía que un ciclo durara unos cinco años, inmediatamente mejorarlo, pero eso no hemos llegado a... entonces eso fuera realidad, permanente, yo creo que serviríamos mucho mejor a la sociedad. (Profesor 2)

[...] pero tiene una deficiencia, y es que tiene 1400 horas, y con 1400 horas difícilmente se pueden dar todas esas competencias, entonces se queda digamos un poquito corto, bastante corto. Quizás con las adaptaciones, porque eso ahora es el siguiente paso, y es unificar todas las horas de todos los ciclos. Entonces el nuestro pasaría de 1400 a 2000 horas. Ahí estaría mucho mejor adaptado, sabes. (Profesor 25)

En definitiva, se propone que el alumnado tenga más tiempo de formación para salir mejor preparado al mercado laboral. Pero además, esto supondría que el alumnado terminara su formación con algo más de edad y, probablemente, con más madurez, lo que también es contemplado por alguno de los entrevistados.

Entonces esa formación un poquito más alargada, donde el niño también además de

que son más años, distintamente eso el niño madura, el niño se da cuenta que lo que tiene que hacer es eso, se han descolgado de los amiguetes estos que no, que estaban para rellenar, el niño ya se ve que con los que se rodean... como los de 2º, los de 2º ya salen para adelante, qué casualidad que en 2º nadie repite, qué es que los pasamos, no, es que los que pasan saben que tienen que estudiar, y por eso en 1º se quedan otros descolgados. Entonces todo eso hace que el cambiar el método haría que saliese un profesional un poquito mejor preparado, pero el empresario, podríamos decir que siempre va a demandar más. (Profesor 10)

Currículum adaptado a las necesidades del mercado laboral

Algunos profesores demandan que para que la FP esté más en consonancia con el sector productivo, deberían de contemplarse en el currículo formativo el aprendizaje en nuevas tecnologías e idiomas.

[...] habría que hacer ahí una reforma, desde mi punto de vista, habría que no dar tantas horas para una asignatura y si hacerlo para otras, incluso meter alguna asignatura nueva como solemos reclamar muchísimo que es el idioma, vemos que hay una deficiencia grande porque no se da inglés, entonces el inglés está en todas partes. (Profesora 23)

Hoy se hace prácticamente necesarios sobre todo en nuestro sector el idioma, el idioma debería estar con carácter obligatorio, y bueno la informática, nosotros lo hacemos de forma transversal, pero la informática los alumnos tienen que estar perfectamente reglados, sobre todo en nuestro sector porque tocan temas de software, programas de riego, programas de clima que tienen que manejar perfectamente pues los parámetros informáticos tienen que estar, tienen que tener mucho conocimiento, no. (Profesor 34)

Los retos hoy día en el mundo del trabajo, están cambiando las tecnologías cada 2 por 3, aparte de que ha habido un salto fundamental, la tecnología y la informática, ha sido fundamental, entonces si tú no tienes una mano de obra que la puedas readaptar inmediatamente, no que los nuevos entren, que me parece fundamental, que entren en esas tecnologías que hoy día se emplean, antes no se empleaban, antes eran el tornero ajustador y matricero, que ya no hay. Eso es uno de los retos. (Profesor 37)

El aspecto de los idiomas es contemplado por profesorado que imparte docencia en ciclos formativos donde el idioma puede ser un factor determinante en la inserción laboral.

Flexibilidad y prolongación de estudios

Entre las mejoras propuestas lanzadas por los entrevistados, encontramos también quien señala la necesidad de que se flexibilice el acceso tanto a los CFGS (desde los CFGM), como a la Universidad (desde los CFGS). Esto es, se plantea la necesidad de reducir los obstáculos para que el alumnado, en los casos en que se quiera, tenga facilidades para la prolongación de sus estudios.

[...] bajo mi punto de vista se tendría que facilitar el paso del GM al GS para aquellos alumnos que vengan de la misma familia profesional sin el requisito de la prueba de acceso que ahora es obligatoria [...]. (Profesor 49)

[...] es que hay que darle salida para la universidad a la gente, que creo que eso también está en la mente de los... de los que están estructurando todo esto porque... bueno, nosotros, nuestros alumnos van a la... a la... a la universidad o a las escuelas técnicas y siempre tienen convalidado una... una serie de asignaturas, pero como ahora mismo las universidades son autónomas y las... y las convalidaciones se hacen de un... de universidad ¿en? A... vamos... la... autónomamente, la universidad hace... hace sus propias convalidaciones, pues hay universidades que la hacen y otras que no la hacen. ¿De acuerdo? Entonces los alumnos no tienen las mismas posibilidades, no tiene el campo abierto por ahí, yo creo que eso sería uno de los retos, abrirle el campo hacia la universidad a parte de lo del trabajo. (Profesor 20)

Centros específicos de Formación Profesional

Otros profesores mejorarían el tema de que en los centros conviva el alumnado de secundaria, con el de FP, y de bachillerato, y se propone centros específicos para la FP. En estos casos, se considera que se tratad e alumnado muy diverso el de unas y otras enseñanzas.

Yo creo que los centros de FP tienen que ser a parte físicamente de los centros de secundaria. (Profesor 12)

Mayor dotación económica

Algunos profesores consideran que, para la mejora de la FP, es necesaria una mayor dotación económica por parte del organismo correspondiente.

Pues pienso que nos hace falta una buena inyección de dinero como imagino en todas las especialidades, que en especial esta es una especialidad bastante cara porque hay gente que no entiende el uso de la materia prima que nosotros utilizamos como material didáctico. (Profesor 19)

8.3.7. Prestigiar la Formación Profesional

La imagen social negativa que pesa sobre la FP es un tema que ha estado muy presente en el desarrollo de las entrevistas, por lo que no podía dejar de estarlo al plantear los retos para la FP. Así, algunos de los entrevistados opinan que uno de los retos a los que se enfrenta la FP en la actualidad es acabar con el desprestigio social que, tradicionalmente, la ha caracterizado.

El tema está en que prestigiarla está claro... (Profesor 5)

Eso siempre es el gran reto y es un problema que desde la antigua no se ha mejorado

con la nueva, es decir, la imagen de la formación profesional siempre ha sido un poco bueno, el que no puede hacer el Bachillerato, el que no puede hacer una carrera universitaria, pues que se vaya a la Formación Profesional. (Profesora 29)

El principal reto sería ese, que fuese, que tuviese un cierto prestigio, y que desde la base, desde la ESO no hubiese una discriminación entre unos estudios y otros. (Profesor 33)

Algunos profesores no se limitan en señalar como un reto para la FP el prestigio de la misma, sino que también plantean iniciativa para conseguirlo. Así por ejemplo, algunos resaltan la importancia de que se involucren en ello todos los actores sociales implicados en la FP.

Eso habría que hacerlo con una campaña, para nada a corto plazo, para nada a corto plazo... formativa, informativa, publicitaria, eh? A través de institutos, colegios, instituciones, medios de comunicación... Y no solamente desde el Ministerio de Educación, no, no. desde el Ministerio de... (Profesor 5)

Otros hacen referencia a la importancia que supone una mejor y más actualizada dotación de medios para alcanzar tal objetivo.

A retos fundamentales, a formar a todos los trabajadores que van a ir al mundo del trabajo. Eso es un reto fundamental, si eso no se desarrolla convenientemente, vamos a tener una mano de obra mala. Eso es fundamental, si la formación profesional es fundamental, es que si tú no tienes una gente perfectamente formada para que puedan trabajar e incorporarse a las nuevas tecnologías, o cosas de esas, pues siempre vas a ser industria de peones nada más.[...]. Eso es uno de los retos. Entonces la FP es fundamental, y tendría que ser no una formación de segunda, sino de 1ª. A parte de tener unos universitarios estupendos que creo que son los mejores que hay o que ha habido, sí es verdad, te lo digo. (Profesor 37)

También hay profesores que destacan como fundamental para prestigiar la FP, que haya una adecuada información que permita un conocimiento real de ésta.

Yo creo que la labor de tutor en el caso de secundaria tiene que ser muy... muy hacia la... digamos la información a esos alumnos tanto en la parte de FP como en la parte de bachillerato, es decir, explicarle claramente a los chavales los niveles que se van a encontrar en bachillerato, porque muchas veces cogen un bachillerato que... que no puede, que hay muchos alumnos que han cogido por ejemplo ciencias y tecnología, que es quizás uno de los más fuertes a nivel de bachillerato ¿no? Cuando entran ahí y ven las asignaturas de física, de matemáticas, de dibujo técnico, de tecnología y no llegan, no llegan. (Profesor 14)

Eso habría que hacerlo con una campaña, para nada a corto plazo, para nada a corto plazo... formativa, informativa, publicitaria, eh? A través de institutos, colegios, instituciones, medios de comunicación... Y no solamente desde el Ministerio de Educación, no, no. desde el Ministerio de... Institucional, Economía,... todos. Es que estamos en pañales en ese sentido. Es que la gente todavía piensa como hace 20 años, la FP es para los tontos! (Profesor 5)

Yo creo que fundamentalmente el reto más grande es la concienciación social, es decir, que la gente de los distintos agentes del mercado se den cuenta de que realmente la

Formación Profesional cubre las necesidades empresariales como se dice. Y fundamentalmente, partiendo de ahí, yo creo que cubriendo esa necesidad básica, no creo que haya ningún problema en que los alumnos se integren mucho mejor en el Mercado Laboral. Yo creo que falta todavía un poco de concienciación social de lo que es la Formación Profesional. [...] Yo el reto lo único que veo es la concienciación social de lo que es la formación profesional. Que la gente empiece a considerar seriamente hacer Formación Profesional cuando realmente se quiere una cualificación profesional e incorporarse al mercado laboral de una manera rápida. (Profesor 38)

Por último, otro aspecto importante que es señalado por como importante para mejorar la imagen de la FP se relaciona con el mercado laboral. Esto es, hay profesores que creen que si la FP responde a las demandas del mercado laboral, esta será mejor valorada socialmente.

Dignificarla siempre, hay que dignificarla, yo comprendo que adoptar una FP para que los alumnos salgan a la calle, y diga ya está colocado, aquí su puesto de trabajo, no, eso no porque es imposible, en el mercado laboral existen una evolución que no puede siquiera la administración sacarlo, sería costosísima, nosotros lo único que podemos apostar únicamente en los centros es dar una base, una formación básica vamos a llamarle que permita a los alumnos adquirir una serie de conocimientos por su cuenta, comprender, tener acceso a información que hay en el mundo laboral, comercial... es que no tienes ni tiempo ni horas, ni tienes los medios. Tú no puedes competir con un mundo laboral en el que los equipamientos son bestiales, eso no, vale muchísimo dinero, no se puede ni plantear siquiera. Pero sí en el tema de que los alumnos pues tengan una base fuerte, firme, teórico-práctica, que le permita incorporarse a quienes conocen este contenido, se busquen empresas y en qué actividades estén desarrollando. Pero para eso hace falta un alumnado que tenga unas habilidades ya adquiridas previamente, tenga unas aéreas básicas, matemáticas, lengua, tenga comprensión escrita... Dignificarla, y que no sea un reducto de... (Profesor 44)

Todas las propuestas de mejora que el profesorado plantea para la FP, llevarían a una mejora de la imagen social de esta enseñanza, aspecto que, se constata, preocupa especialmente al profesorado.

Bibliografía reseñada

- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid, Cátedra.
- Cort, P. (2009). "The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy". En *Vocations and Learning*, 2: 87–107.
- De Pablo, A. (1997). "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 77-78: 137-161.

Olivares, M^a A. y Solís Fernández, J. (2008). “La oferta formativa en el sistema educativo andaluz y su relación con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo”, presentada a la XIII Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Badajoz.

Disponible en: <http://eco.unex.es/sociologia/ase2008/Principal1.htm>

Palmieri, P. (2004). *Approaches to the idea of the 'good teacher' in vocational education and training*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference.

Disponible en: <http://www.aare.edu.au/04pap/pal04534.pdf>

Young, M. (2010). “Alternative Educational Futures for a Knowledge Society”. En *European Educational Research Journal*, 9 (1): 1-12.

LAS RELACIONES ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EMPRESA

Como ya hemos señalado en capítulos anteriores, una de las principales innovaciones de la nueva formación profesional ha sido la Formación en Centros de Trabajo (FCT) que, como sostienen Pérez-Díaz y Rodríguez (2002:186) “quizá sea la aplicación de una variante del modelo alemán de formación dual”.

En este capítulo se analiza el discurso de los representantes de las empresas (receptores del alumnado en prácticas) entrevistados que, desde una realidad más cercana al mercado laboral, nos dan a conocer su visión, perspectivas y enfoques de la FP sobre aspectos tales como su participación con los centros educativos, la formación previa que recibe el alumnado para realizar la FCT, la imagen social que recae sobre ella, así como de las deficiencias y retos a los que debe hacer frente esta modalidad de enseñanza. Ahora bien, intentaremos comprobar en qué medida afecta la desregulación del mercado laboral y una mayor flexibilidad en el empleo en relación a la inserción laboral de jóvenes cualificados que han realizado su formación práctica en empresas.

9.1. Formación profesional y mercado laboral

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)¹⁹⁹ ha constado en sus informes anuales sobre la situación de la FP en cada país de la UE, que el desempleo y los salarios más altos, se encuentran entre las personas de edades comprendidas entre los 25 y 64 años, que disponen de un mayor nivel de formación. Se evidencia una constatación, que cuanto más alto sea el nivel de educación, mayores son las tasas de empleo para hombres y mujeres. Por otra parte la amplitud de las repercusiones como la profundidad que la crisis económica mundial ha tenido sobre la situación del empleo en España con unos índices de desempleo

¹⁹⁹ CEDEFOP. *Reports on Vocational Education and Training. Spain 2009*. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/

juvenil (43,5%) muy superiores a la media comunitaria (20,4%) ha incidido que gran número de estos jóvenes hayan vuelto a las aulas en demanda de una formación más cualificada que les permita una rápida inserción laboral. Además de intensificar una serie de medidas encaminadas a potenciar la inserción laboral de los jóvenes como las que contiene el *Plan extraordinario de medidas de orientación, formación profesional e inserción laboral*²⁰⁰. Sin embargo, a pesar de las medidas externas, nos interesa mostrar y analizar la percepción que el empresariado muestra respecto al modelo de FP, así como el nivel de participación.

9.1.1. Las relaciones y convenios de colaboración entre centros y empresas

En cuanto al tipo de colaboración que se da entre las empresas entrevistadas y los centros de formación, encontramos que, en su mayoría, esta colaboración se limita a la recepción de alumnos para realizar la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en las empresas. Solo encontramos dos casos en los que los entrevistados afirman que también colaboran con los centros dando charlas en éstos para dar a conocer la actividad de la empresa.

Cuando ellos nos han pedido colaboración no hemos tenido ningún inconveniente. A lo mejor si nos han pedido hacer alguna charla de alguna situación concreta, de la empresa, incluso ha colaborado algún jefe de sección comercial también, que ha ido a exponer no solamente el punto de vista de recursos humanos, o de empresa como tal, sino el punto de vista de el mando que trabaja codo con codo con todos los empleados, quizás eso son las colaboraciones que hacemos más usualmente, recibimos alumnos en prácticas y colaboramos con ellos si ellos quieren tener alguna presencia real de esa empresa antes del periodo de prácticas. (Empresa 3)

Yo he acudido a --- a dar una charla, bueno llevo ya dos años dando charlas al principio, a la apertura del curso. Yo voy allí y cuento un poco cómo fue mi historia, cómo lo pasé y poco más. Las charlas que doy allí son de apertura del curso, un poco para comentar cómo me fue, cómo he terminado y... (Empresa 11)

El último fragmento que se presenta corresponde a un entrevistado que, tras haber cursado FP y realizado sus prácticas en esta empresa, finalmente fue contratado en ésta y en la actualidad ocupa un cargo de responsabilidad. Por ello, comenta que en el centro le demandan que dé charlas sobre su experiencia.

²⁰⁰ Real Decreto-Ley 2/2009, de 6 de marzo, de medidas urgentes para el mantenimiento y el fomento del empleo y la protección de las personas desempleadas

Y encontramos un caso muy particular de colaboración en el que la empresa facilita las instalaciones para que el alumnado curse el ciclo completo de FP, pues consideran que los centros no cuentan con los medios, instrumentos... necesarios para una formación adecuada a la realidad.

En este centro concretamente de ---, ya en su día, a través de la Consejería de Educación nos planteó la posibilidad y a través del Instituto 'RP' de hacer lo que se llama conveníamos un módulo, concretamente el módulo de carpintería. El instituto ya lo tenía planteado como oferta formativa pero vieron que, lógicamente, ese tipo de módulos requiere de una serie de medios, sobre todo a nivel de herramienta y materiales, y los institutos pues no cuentan con una dotación tan amplia. Entonces, a través del director del centro, nos permitió esta idea, es decir, hacemos una cosa, "conveníamos el módulo en la medida de que vosotros facilitáis vuestras instalaciones para que los chavales puedan hacer la formación dentro de la propia empresa. Nos pareció válido e hicimos un convenio con la Consejería de Educación [...] y el resultado, la verdad es que ha sido tremendamente bueno [...] porque al final el propio alumno está integrado en un entorno industrial [...]. (Empresa 6)

Este caso es muy excepcional y son pocas las empresas que participan con los institutos de secundaria de otro modo que no sea recibiendo a los alumnos a realizar la FCT. Así, en la mayoría de los casos la colaboración entre centros y empresas se establece únicamente en los períodos de prácticas. En este sentido, encontramos el caso de uno de los entrevistados que afirma que aunque el instituto demanda más participación, la empresa no tiene tiempo para ofrecérsela.

Que el instituto si nos demanda mucha participación, pero muchas veces somos nosotros los que no podemos. (Empresa 5)

Además, en una de las entrevistas se observa que algunas empresas tienen un interés económico cuando establecen estos convenios de colaboración con los centros de FP.²⁰¹

Sí, claro, no es lo mismo contratar a una persona que traer a un alumno de prácticas, eso es evidente. (Empresa 10)

Pero, en general, del discurso de los empresarios se extrae que este período de prácticas es considerado por las empresas como un buen filtro de formación y selección de personal, como refleja el siguiente fragmento.

Para nosotros cuanto más gente venga realmente es gente que viene a trabajar con nosotros, nos va a servir como fuente de reclutamiento luego, porque oye es una selección magnífica, tienes a gente haciendo el trabajo x tiempo, un par de meses, ya puedes ver si esa persona esta preparada para luego comenzar a trabajar, de hecho hay mucha gente que se ha quedado trabajando con nosotros, la gente buena siempre

²⁰¹ Este aspecto está también presente en el discurso del profesorado de FP.

nos la quedamos. Ten en cuenta que nosotros generamos empleo todos los meses, entonces para mí es una fuente reclutamiento de las mejores, o sea que... (Empresa 3)

[...] para nosotros es un filtro digamos de gente que encaja bien, que funciona bien y la verdad es que no sé, igual que 10 que tenemos aquí trabajando. (Empresa 4)

La FCT, pues, sirve para conocer cómo trabajan los alumnos en un entorno laboral real y, en algunos casos, éstos terminan quedándose en la empresa trabajando.

9.1.2. Sistema educativo - Sistema Productivo ¿caminan en la misma dirección?

Uno de los objetivos planteados con las entrevistas a los empresarios ha sido conocer si los ciclos formativos, tal cuál están estructurados en la actualidad, responden a las demandas reales del mercado laboral.

En este sentido, encontramos sólo un caso en el que el entrevistado afirma tajantemente que la FP no se ajusta a la realidad del sistema productivo.

Ahora salen de una clase y no saben qué es un relé, que es un dispositivo que tienen que utilizar base y no tienen ni idea, no tienen esa necesidad no sé, ya te digo que igual no se le está sabiendo enfocar, o tampoco quiero echarle la culpa al estudiante, quizás más la culpa es que no se le enfoca bien, y ya que está enfocada a la empresa, debería de compartir más cosas con las empresas... [...] además vienen desorientados, uno porque es muy joven, el que se ha enganchado ahí porque ya no sabía qué hacer, porque tiene el norte perdido, y lo poquito de prestigio y de enfoque sobre todo el mundo laboral, habría que darle, pero más real, no enfocar un temario, [...] yo creo por lo que yo he visto en los temarios esos, que habría que hacer también además de las prácticas, además del tema de lo que es la tecnología que lleven cada uno en su materia, que despliegue un poco lo que es la empresa. Para mí la FP debe ser una fábrica de autónomos, que es lo que debería ser. Crear a la gente para que tenga una idea si necesita montar una empresa, si necesita ser fontanero, si necesita ser electricista, que salga ya sabiendo, que no se dé tantos palos, que yo me he dado muchos, y los de ahora ya te digo que es muy difícil que salgan adelante como no sea el pasaporte. (Empresa 1)

Este empresario considera que una de las deficiencias de la formación radica que ésta no se ajusta a la realidad, pues no fomenta lo suficiente el trabajo como autónomo. O sea, la formación que se imparte no fomenta la capacidad emprendedora del alumnado, aspecto que el entrevistado considera fundamental para la inserción laboral.

Un sector mayoritario de empresariado entrevistado considera que, a rasgos generales, los ciclos de FP sí preparan adecuadamente para la inserción laboral, están conformes con la formación y adaptación al mundo del trabajo.

Yo creo que sí, hombre al principio es normal, el pasar del instituto a la empresa pues hay cosillas que no, es poquito a poco, pero yo creo que la base teórica sí la tienen, eso es lo importante. (Empresa 8)

Yo creo que sí, yo creo que sí, otra cosa es que la persona que estudia ciclo formativo puede encontrar antes o después empleo relacionado con lo que ha estudiado, porque a lo mejor, oye la ley de la oferta y la demanda no es directamente proporcional a lo mejor a toda la gente que va estudiando en base a cada ciclo formativo, pero yo creo que está bastante adaptada, por lo menos en el margen del comercio que es en lo que nosotros nos estamos moviendo, tanto el comercio en tienda como en administración, creo que está bastante adaptada. (Empresa 3)

Asimismo, podemos constatar cómo algunos de los empresarios entrevistados, si bien consideran que la formación sí es buena y adecuada, la implantación de los ciclos no lo es tanto, pues en algunos casos ésta no sigue los criterios necesarios para ajustar la oferta a la demanda²⁰², lo que conlleva que algunos estudiantes no consigan su inserción laboral al finalizar sus estudios profesionales.

La formación puede ser buena pero luego, a la hora de la verdad es muy complicado encontrar trabajo... Ya te digo, de la gente que estudió conmigo, pero eran niños de 18 ó 20 años, uno sólo está trabajando como técnico deportivo, la mayoría de ha ido a magisterio [...]. (Empresa 12)

Aunque, la opinión general (con excepción de un entrevistado) es que la FP sí responde a las demandas del mercado laboral, esto no impide que los empresarios no señalen aspectos deficientes o mejorables, como tendremos oportunidad de comprobar más adelante en este capítulo. De hecho, éste será considerado el gran reto de la FP actual: caminar en la misma dirección que lo hace el mercado laboral.

Bueno, nosotros somos conscientes que siempre se puede mejorar todo, y hay alumnos y alumnas. Te puedes encontrar con un alumno que se lo ha tomado y que ha captado y que bueno, su trayectoria ha sido distinta y otra persona que su capacidad ha sido inferior. De todas maneras yo pienso que no está mal, se podría mejorar. (Empresa 10)

Lo que sí se observa tras el análisis de las entrevistas es que se le otorga mucha importancia al periodo de formación en prácticas en las empresas, considerándolo fundamental para la inserción laboral del alumnado, no sólo porque completa su formación sino porque lo acerca al tejido empresarial.

²⁰² Este aspecto está también presente en el discurso del profesorado de FP.

9.1.3. Hacia la integración de los sistemas de Formación Profesional: el discurso de las competencias

Al igual que le ocurre al profesorado, los empresarios entrevistados desconocen el nuevo enfoque formativo basado en competencias. Sólo encontramos un caso donde la persona entrevistada sí que lo conoce y, además lo valora positivamente, ya que mejora la formación.

Nosotros, nosotros en selección en la empresa, la selección está basada en competencias, entonces llevamos mucho tiempo trabajando en competencias, al final es una manera de dar una nota a un comportamiento, no es como una asignatura, entonces a mí me parece muy válido porque realmente es mucho más actual y es lo que ellos se van a encontrar en el mundo laboral, cuando te hagan una entrevista te van a hacer un informe basado en competencias, cuando estés trabajando te van a hacer una evaluación de tu puesto de trabajo basado en competencias, con lo cual si tú eso ya lo conoces desde tu periodo de formación ya estás metido ahí, ya sabes en que tienes que mejorar, ya sabes cuáles son tus puntos débiles, ya sabes cuáles son tus puntos fuertes, o sea que me parece muy muy positivo, sí. (Empresa 3)

Esta persona, responsable de RRHH en una de las empresas a las que hemos tenido acceso en la realización de la investigación, considera que su empresa ya dispone de una trayectoria y experiencia en el enfoque competencias, pero estima que sería también positivo que en la formación impartida se evalúe en los mismos términos y bajo idéntico enfoque.

El resto de los entrevistados, inicialmente, desconocían este enfoque formativo. No obstante, tan sólo un sector minoritario ha mostrado interés en conocer su alcance y repercusiones, exponiendo su opinión sobre el mismo. Otro sector del empresariado se muestra reticente, escéptico y no emite ninguna valoración sobre el mismo. Los empresarios que deciden pronunciarse, lo hacen en sentido constructivo, por el simple hecho de que supone e implica un cambio formativo que puede enriquecer el ámbito profesional.

Desconozco cuál va ser el modelo un poco a seguir por competencias, no lo sé. Entiendo que si es por una mejora no del ámbito propiamente profesional sino también de que luego debe de tener una serie de habilidades o de conocimientos que no sólo las profesionales sino también cómo saber introducirse o cómo saber desarrollarse, entiendo que aportará una valía, pero no sabría valorar como modelo qué aporta, porque lo desconozco, no lo sé. (Empresa 6)

A pesar de las reticencias que impone una nueva terminología de una incidencia manifiesta en el mercado laboral, un sector del empresariado considera que, si se trata de un modelo formativo que intenta ajustar el perfil profesional del estudiante a la demanda de la empresa, será algo positivo.

En cuanto a la posibilidad de acreditar las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral, sólo encontramos una referencia al respecto, se trata de algo más reciente.

A mi me parece muy bien por una parte, por otra me parece mal, porque una persona que tenga un título porque ha estado trabajando 3 años, no sé si se tiene que hacer un examen, o algo o solo con los 3 años de experiencia... Porque me dices, bueno, yo conozco a gente que lleva 20 años que ha trabajado en un montón de sitios, yo entiendo que a una persona que ha estado 10 años que se lo den, pero por ejemplo, los 3 años o 5 yo creo que es poco, si no hacen examen, además tú imagínate que yo tengo a mi mujer aquí contratada, es jefa, y dentro de 5 años sin hacer nada porque a lo mejor tengo la empresa a su nombre, a ella le dan un título, entonces yo creo que... Que se vea un currículum, una cosa, que no sé, que no sea dárselo por dárselo, que tiene que tener un currículum, una cosa, que o hacer un examen que acredite que esa persona tiene una experiencia, unas cosas, unos trabajos, decir bueno igual que si les mandan a los niños para decir bueno, tú hazme este trabajo, si lo apruebas, pues... yo que sé, no sé pero dárselo por dárselo, es decir, yo acredito que he pagado de autónomo durante 3 o 4 años no significa de que sepa fotografía o que sepa vídeo, entonces lo veo así, de que a lo mejor se haga un examen, o yo que sé, como por ejemplo, cuando se va a la universidad, hay unos examinadores que te examinan, un tribunal, que te digan mira este es apto o no apto para tener este título. (Empresa 9)

Dado que en el momento en que se realizaron las entrevistas (curso académico 2008/2009) la acreditación de competencias profesionales aún no se había puesto en marcha, podemos comprobar que un sector del empresariado, aún valorándolas, muestra cierto escepticismo en cuanto a la forma de evaluación de las mismas, al igual que se observa en el discurso del profesorado. Puede que el hecho de que la acreditación de competencias no fuera una realidad en el momento en que se hicieron las entrevistas, explique que sea una cuestión desconocida y nueva para el empresariado.

9.2. Imagen social de la formación profesional desde la empresa

Un tema de gran calado, que nos ha interesado tratar con los empresarios ha sido la imagen socialmente extendida sobre la FP. La percepción y enfoque del empresariado ha de ser diferente, su mapa y referencia son equidistantes a los del profesorado. Nos hemos interesado sobre su percepción sobre la FP, y a través de su discurso se aprecia la opinión generalizada de que tradicionalmente esta enseñanza ha estado minusvalorada en relación a otras enseñanzas del mismo nivel (educación postobligatoria).

Es que la FP siempre ha sido como el patito feo de la formación, de la formación humana e integral de la persona, bueno como no da para llegar a la universidad, pues que se meta en la FP, y eso pues lo ha desprestigiado mucho, y no es verdad, en absoluto, ojala tuviéramos magníficos técnicos en mi sector concretamente, en máquinas, ojala, porque las máquinas han cambiado muchísimo, la mayoría de las máquinas no tienen mando, todas trabajan con control numérico computerizado, son programas, esos programas a su vez antes se desarrollaban en una máquina, ahora no se hacen en una máquina, se desarrollan en estaciones de diseño, que están comunicadas con las máquinas, es otro mundo, y la pena es que la FP es un desprestigio desde ese punto de vista. (Empresa 2)

Tan sólo un sector del empresariado se atreve a asegurar que, en la actualidad la FP, se la sigue considerando socialmente una enseñanza de menor categoría que la universitaria. Hay repuntes que afirman lo contrario, donde el desplazamiento académico se percibe más cada día, pero no cabe duda que la mayor demanda se sigue registrando en la enseñanza universitaria.

Yo creo que la FP sigue en el mismo sitio que ha estado desde hace muchos años, aquí la gente lo que prioriza es la Universidad, es más, a la hora de buscar trabajo mucha gente busca a gente que ha salido de la universidad, pero dependiendo también del tipo de especialidad del tipo de trabajo... (Empresa 11)

Como vemos en el anterior fragmento, el entrevistado considera que incluso algunos empresarios prefieren contratar a alumnado egresado de la Universidad, aunque esta tendencia está en función del sector productivo. Asimismo, otro de los entrevistados, sostiene esta misma idea y lo hace comparando el sistema educativo español con el sistema educativo holandés (pues éste último es su país de origen), donde la formación profesional está mejor valorada.

Pues creo que no está muy bien visto, no, que son más bien los que no llegan a un lado pues te toca el otro lado. Si hago por ejemplo la referencia en Holanda, pero eso ya entro en el sistema educativo español que no me gusta como está, incluso mi señora trabajó en la educación y discutimos mucho, porque en Holanda, tiene la enseñanza general que no es una formación profesional, pero general, no eliges una dirección en concreto, lo tienes también a 3 niveles, hay alumnos que son más lentos y otros que son más rápidos, los buenos alumnos no tienen problemas, entran en la rama alta y siguen su ritmo, pero lo que tiene Holanda para hacer la comparación es gente que sí tiene la capacidad pero a lo mejor necesitan más tiempo por lo que sea, entran en la rama más baja, la rama media y la rama alta. Entonces incluso por esta vía puedes hacer una carrera universitaria. (Empresa 4)

El resto del empresariado entrevistado cree que la imagen social de la FP ha mejorado considerablemente, incluso, con ciertas reticencias y especulaciones, se llega a señalar que va en el buen camino a pesar de sus imperfecciones y contradicciones, como mostramos a continuación.

La imagen social, pues eso está cambiando bastante. Antes no tenía la valoración que tiene ahora. La FP yo la veo como un estudio que está más focalizado que no es muy general pero que en esa parte, es un campo más controlado pero puede tener la ventaja esa, que el alumno que hace la FP sale con un conocimiento de un campo más limitado pero del que controla más. (Empresa 8)

Yo creo que quizás hace años cuando a lo mejor a un padre alguien le decía su hijo, pues mira papá que yo no quiero hacer ni BUP ni COU, yo quiero hacer formación profesional, quizás a los padres no les emocionado mucho, pero yo creo que ya eso esta un poco pasado de moda, como si dijéramos, hay que estar un poco más en la realidad actual y parece que a lo mejor el que hace formación profesional luego no va a poder ser universitario, y eso es una tontería porque luego hay tanta gente que entra a través de la rama del bachillerato como gente que entra a través de formación profesional. (Empresa 3)

En definitiva, la percepción de la FP que dispone el empresariado en general es negativa, en comparación con el relieve social de otras enseñanzas. Nos referimos a la equiparación de títulos universitarios y ciclos formativos de grado superior (CFGs), su equivalente. Sin embargo, el empresariado andaluz entrevistado se muestra optimista y confía en el futuro, ya que se ha mejorado bastante. La imagen social, de la FP en la actualidad nada tiene que ver con la de hace unas décadas. Se confirma y afianza en su revalorización social, sobre todo por la rápida inserción laboral de sus titulados. Imagen similar y coincidente con la del profesorado.

9.3. Demandas de la empresa a la formación profesional

Una de los aspectos tratados con el sector empresarial en el transcurso de la investigación ha sido sus demandas al sistema educativo, es decir, qué valoran del alumnado que reciben durante la fase de formación en prácticas (FCT) o de los trabajadores que han terminado su formación. Las respuestas han sido muy diversas en cuanto a los conocimientos específicos. Han derivado más bien hacia las funciones y tareas a desempeñar en la empresa.²⁰³ A rasgos generales, comprobamos que lo que se demanda es, por un lado, la formación técnica especializada requerida para el puesto a desempeñar, formación que se considera que deben adquirir, al menos la base imprescindible en los centros educativos. Paralelamente, también se suele valorar otro tipo de formación complementaria como idiomas o informática, de especial

²⁰³ Esto es porque se han entrevistado empresarios pertenecientes a sectores productivos muy diversos (jardinería, automoción, agraria, administración, imagen y sonido, arquitectura, actividades deportivas,...). Véase muestra final de entrevistas a empresas en el anexo IV.

relevancia en el mundo de hoy. Pero, el empresariado, también destaca, sobre todo, otros aspectos colaterales más relacionados con la persona y su actitud ante el trabajo, a los que vamos a dedicar el siguiente epígrafe.

9.3.1. Compromiso ético del alumnado

Por supuesto, el empresariado al hablar sobre las habilidades, destrezas, conocimientos,... que demanda del alumnado que recibe en prácticas, hacen referencia a los conocimientos técnicos requeridos para un puesto específico determinado.

Asimismo, en función también del sector productivo al que pertenece la empresa, algunos entrevistados resaltan otro tipo de formación adicional, como por ejemplo, idiomas o informática.

[...] a raíz de que tenga la idea de la electrónica nosotros podemos prepararlos, claro por lo menos que hablen el idioma, ya después yo y los compañeros pues decimos por aquí o por allí, o mira esto, un coche tiene muchos sistemas, tiene también muchas informática, entonces nosotros nos dirigimos a ellos. (Empresa 1)

Pues a una evolución muy rápida y constante de las nuevas tecnologías. Yo también entiendo las limitaciones que tienen los centros, perfectamente, pero bueno, cuando sales al mercado de trabajo lo que te encuentras son cosas que nunca has visto, y el mercado de trabajo evoluciona a una rapidez brutal. Yo no me podía ni imaginar que fuéramos a tener máquinas que no tienen mandos, y luego en el 2º caso, que los programas se hicieran en el ordenador, y la máquina estuviera conectado con el ordenador, y que algunas herramientas se cambiaran solas, entonces, y luego los manuales en inglés. La mayoría de las instrucciones que tienen las hojas de ruta te dicen según la norma tal, y entonces tienes que saber no ya solo de tu trabajo, sino saber moverte con los papeles, pero siempre desde la óptica de lo que se hace en mi parte. (Empresa 2)

Pero, en general, el sector empresarial andaluz entrevistado insiste, sobre todo, en la importancia de otros aspectos más relacionados con la persona y su actitud ante el trabajo. Así, por ejemplo, se constata en todos los casos, que el alumnado muestre interés y actitud de trabajar.

Nosotros... el querer trabajar, el querer trabajar, porque luego la formación aquí prácticamente se la damos en poco tiempo, la formación más específica para este tipo de trabajo, pero que tenga voluntad de trabajo. (Empresa 5)

Fundamentalmente es la implicación y el interés por la actividad que hagas, porque... al menos lo que nosotros valoramos [...]. Se valora muchísimo el que la gente pues tenga un cierto interés por aprender cosas, por colaborar con la gente que está. (Empresa 12)

Además del interés por la actividad que desarrolla el alumnado, los empresarios valoran también el interés por aprender y la actitud de superación.

Que se adapten a la norma de la empresa, que sean un poco formales, que siempre tienes de todo, pero algunos, pocos, faltan, han faltado más de lo que han venido, y luego interés en el trabajo, ganas de aprender [...] (Empresa 4)

Para mí lo fundamental es que tenga ganas de aprender e incertidumbre por saber las cosas. Para mí, una persona que sea pasiva, no me soluciona nada. (Empresa 7)

Asimismo, se requiere y valora positivamente su compromiso y preocupación por la empresa, aunque sea durante el periodo de prácticas,.

Fundamentalmente es la implicación y el interés por la actividad que hagas, porque... al menos lo que nosotros valoramos [...]. (Empresa 12)

Este compromiso en la empresa supone, también, un respeto hacia las normas de la misma.

Que se adapten a la norma de la empresa, que sean un poco formales, que siempre tienes de todo, pero algunos, pocos, faltan, han faltado más de lo que han venido, y luego interés en el trabajo, ganas de aprender [...] (Empresa 4)

Y, por supuesto, que la actitud del alumnado favorezca positivamente el ambiente y la convivencia en lugar de trabajo. Por ello, se valora positivamente su capacidad de integración, la buena relación con sus compañeros, sociabilidad... tal y como reflejan los siguientes fragmentos.

[...] que se lleve bien con los compañeros. (Empresa 8)

[...] que se vayan integrando de alguna manera, y que cumplan con su trabajo. (Empresa 10)

Porque también la empresa... no solamente es un título, la actitud de esa persona a la hora de encarar un trabajo, la sociabilidad que tenga, la forma de hablar... no sé, son varias cosas, por eso en la empresa siempre hay gente de recursos humanos, porque es una cosa, porque hay varios factores. (Empresa 11)

También se tienen en cuenta, el desarrollo de habilidades y técnicas comunicativas, como se pone de manifiesto en el siguiente discurso.

[...] también la forma de tratar a la clientela, lo que es la relación al público. (Empresa 9)

[...] a mí no me traigas solo un tío que técnicamente sea una maravilla pero como persona sea todo lo contrario, es que ni me interesa, a mí me interesa una persona con la que me pueda también comunicar [...]. (Empresa 2)

No obstante, el discurso del empresariado también apunta hacia otros ámbitos relacionados, considerados relevantes, como por ejemplo: la puntualidad o la buena presencia, entre otros. Exigencias formales que impone la socialización en un determinado contexto

Lo que no queremos es un chaval que... la apariencia, nosotros siempre es la apariencia lo que pedimos. (Empresa 11)

Que se adapten a la norma de la empresa, que sean un poco formales, que siempre tienes de todo, pero algunos, pocos, faltan, han faltado más de lo que han venido. (Empresa 4)

Que sea puntual y que se lleve bien con los compañeros. (Empresa 8)

En definitiva, el empresariado entrevistado exige de alguna manera al alumnado que realiza la FCT en sus empresas no sólo una formación técnica sino también el desarrollo y consideración de otros aspectos que tienen que ver con actitudes y habilidades personales y sociales orientadas hacia un compromiso ético. Esto es, las empresas requieren del alumnado en prácticas los requisitos que se le exigiría a cualquier trabajador que va a ser contratado en la empresa.

Es que nosotros procuramos buscar una especie, un compendio de todo, a mi no me traigas solo un tío que técnicamente sea una maravilla pero como persona sea todo lo contrario, es que ni me interesa, a mi me interesa una persona con la que me pueda también comunicar, porque son muchas horas y hay choques, hay divergencias, que se pueda hablar, en ese perfil cumple y nosotros intentamos que... Los resultados hoy día en la educación y el respeto y todo eso, está complicado. (Empresa 2)

Más prácticas, más prácticas y más interés. Más prácticas y más interés. Si tienen interés el dominio lo van a tener, pero si no tienen interés es lo que pille del día a día en la clase y lo que pillé en el centro de trabajo donde está haciendo las prácticas. (Empresa 7)

Un reto para la formación ya que atiende principalmente a contenidos especificados en la familia profesional como la adquisición de las competencias regladas, pero las actitudes y el compromiso ético se les supone ya adquiridos en la formación obligatoria y son inherentes a la formación.

9.4. Deficiencias y problemas de la formación profesional

Los retos a los que se enfrenta la FP ha sido otra de las problemáticas implícitas en el discurso del empresariado. Partir de los déficits para construir y aportar soluciones ha sido uno de los objetivos de esta investigación, donde la percepción del empresariado constituye un valor añadido de especial trascendencia.

9.4.1. Formación impartida en los centros

Se constata en el análisis del discurso de los empresarios entrevistados, que el alumnado, en algunos casos llega con deficiencias de formación básicas (expresión, faltas de ortografía...).

Una carencia muy grande a la hora... por ejemplo, muchísimas faltas de ortografía, bastante desconocimiento de lo que es enviar una carta, por ejemplo solicitando algo, muchísimo desconocimiento de elaborar una instancia [...]. Un desconocimiento impresionante. [...] Y no les pidas que redacten porque la gran mayoría tienen gran número de faltas de ortografía. (Empresa 12)

Encontramos empresarios que perciben una formación desfasada y descontextualizada por lo que no siempre responde a las demandas del mercado.

Exacto. Te dan prácticas, te dan teoría, pero no sé si porque a lo mejor van un poco atrasados en lo que es la materia, o porque no sé, los tiempos no van con lo que ellos están dando, creo. Ya hace 2 o 3 años que salí, lo mismo han cambiado. Por lo menos donde yo lo hice, no se parece a la realidad. (Empresa 10)

Algunos lo achacan a que en los centros no se cuenta con material actualizado y recursos suficientes, donde el conocimiento no está al nivel de las exigencias que la realidad laboral exige.

Yo, cómo te lo explico, aquí cuando llegan desconocen muchísimo, a lo mejor es que estamos un pasito adelantados, y de ahí les viene el desconocimiento, en un instituto no te van a poner los últimos materiales, ni las últimas herramientas, nosotros vamos comprando lo que de verdad se nos exige, no lo que, entonces, todo eso es un choque para ellos [...]. Entonces cuando vienen estos jóvenes ven una cosa muy distinta, no tienen el conocimiento, no tienen la práctica. (Empresa 2)

Yo los veo que bueno, ya parece que ya no, pero están trabajando con unos aparatos y unas cosas que están anticuados, se puede decir que si tú vas a estar en un sitio, se supone que tienen que tener lo último para que cuando tú salgas... pero si están trabajando con cosas anticuadas, pues entonces... (Empresa 9)

El empresariado se postula en torno a un ajuste riguroso de la FP a las demandas reales del mercado laboral, pues será éste el gran reto planteado, ya que consideran que los esfuerzos de la FP deben ir encaminados a este fin.

9.4.2. Alumnado

La formación recibida no lo es todo, sino la actitud y compromiso, lo que denota madurez en el alumnado. La actitud de afrontar una fase de prácticas en una empresa es similar a la desplegada en una clase de formación en el centro educativo. Por tanto referencias sublimes y larvadas a estos casos también surgen como problemas y retos a plantear para la formación del alumnado. Así, se hacen alusiones a la juventud y, en muchos casos, inmadurez que observan en el alumnado que reciben.

Está muy bien las prácticas en empresas, porque yo creo que ellos toman verdadera realidad de lo que se está haciendo, lo que sí que ocurre que como es gente muy joven, cuando llegan a la empresa les falta un poquito de madurez, entonces lo que no se si la madurez es algo que no se potencia o que es difícilmente potenciabile en las aulas porque claro al final la gente tiene la edad que tiene, en la mayoría de los casos cuando la gente viene a hacer las prácticas no tiene ninguna experiencia laboral previa, incluso hay muchas personas que vienen hacer sus prácticas y son menores de edad, ni siquiera son aptos para una contratación. Adolece un poco la formación profesional de eso en el sentido de que no terminas sin tener la mayoría de edad y todavía no puede empezar a trabajar. (Empresa 3)

Deficiencias... a lo mejor, la edad prematura, a lo mejor puede ser. Nosotros preferimos que sean alumnos de último curso, que tengan poco más de responsabilidad, es que nosotros siempre tenemos que estar dando al cara al público y tenemos que estar en las cooperativas dando ejemplo y entonces nosotros, deficiencias... lo que no queremos es un chaval que... la apariencia, nosotros siempre es la apariencia lo que pedimos. (Empresa 11)

La edad de los jóvenes se asocia con otras características personales, como la madurez y la responsabilidad. Estas manifestaciones visibles del alumnado, se relacionan con su formación, tiene limitaciones, tanto en su trabajo diario como en la posibilidad de actualización y desarrollo posterior.

Las limitaciones, pues salvo unas pocas excepciones, al principio arrancan muy bien, cogen el trabajo, se integran bien, pero tienen sus limitaciones a nivel de profundizar en el trabajo, son prácticos, y eso es bueno, pero en la teoría se nota que están limitados. Será por nivel, será por enseñanza, será por las capacidades que tienen, pero al final van a hacer una FP y no van a una universidad por ahí también tiene su lógica, pero llama mucho la atención que al principio los 3 primeros años van a comerse el mundo, y ahí muchos se quedan parados, entre comillas, y su desarrollo en su trabajo. (Empresa 4)

En otros casos se refieren a la desmotivación, desinterés por aprender.

Yo no sé si están muy relacionado con la realidad, pero sí que les cuesta trabajo implicarse, trabajar, parece que están jugando. Vienen como una asignatura más que si se aprueba, digo en general. Y con un 5 tengo de sobra, digo en general, porque luego hay gente que sí se pringa. (Empresa 12)

Las deficiencias no es de la formación profesional, las deficiencias son del alumnado. La deficiencia no es que el profesor le enseñe bien o le enseñe mal, la deficiencia es que el alumnado no está hecho a trabajar y el 90% no tienen voluntad de trabajar, no

tienen esa necesidad o esa incertidumbre... es hacer lo mínimo posible, con desgana, dejadez... no en todos los casos afortunadamente, pero suele pasar mucho, eh?
(Empresa 7)

En la mayoría de estos casos el empresariado achaca las deficiencias que observa en relación al vínculo de la FCT del alumnado, y no a la formación. Considera que aunque la formación esté bien diseñada, si no hay interés por parte del alumnado, no se pueden conseguir los objetivos planteados. La subjetivación y la individualidad sobresalen como ejes del problema.

9.4.3. Formación del Profesorado

En alguno de los casos entrevistados se considera también que, la formación del profesorado deja mucho que desear, sensibilidad que el profesorado también era consciente y había que canalizar otras agencias formativas.

[...] Yo creo que cuando una persona está enseñando, tiene que estar muy preparada, y tiene que saber conocer... [...] Tú porque tengas un título no significa que sepas, entonces es lo que te digo. yo por ejemplo, si fuera profesor, yo enseñaría otras cosas, yo tengo la experiencia de 15 años más 6 años que estuve en el instituto más después que estuve trabajando en otros sitios, entonces yo que sé, creo que personas como yo deberían entrar en la FP. (Empresa 9)

Se destaca el personal externo con más cualificación que el mismo profesorado, sobre todo por el desfase de sus conocimientos con las exigencias del mundo del trabajo. Se considera, por tanto, que hay profesionales mejor formados que muchos profesores que imparten docencia en los centros de FP. De lo cual se dilucida que el profesorado debería estar más ligado y en conexión con el mundo de la empresa.

9.4.4. Tiempo de formación

Al igual que el profesorado, una de las deficiencias de la FP que emana del discurso de los empresarios sobre la FP está referida al tiempo de formación. Así, por ejemplo, encontramos el caso de un empresario que considera que la duración de los ciclos es muy escasa para que un alumno salga suficientemente preparado.

Yo creo que no, no porque mira, yo estudié FP, yo hice 5 años y yo no salí preparado, y ahora están haciendo un año y medio y, con un año y medio tampoco salen preparados. Aunque hagan 2 ciclos, yo ahora mismo no los veo preparados. (Empresa 9)

Otros entrevistados, hacen hincapié en la duración de la FCT, pues consideran que, por su importancia, debería ser por un período más amplio el tiempo de formación.

Más prácticas, más prácticas y más interés. Más prácticas y más interés. (Empresa 7)

Hay gente que necesita 2 años para aprender una cosa y hay gente que necesita 6, o para madurar. Pero yo creo que la madurez está en la experiencia de trabajar, es decir, he salido de estudiar, ahora empiezo a trabajar y ahora es cuando tengo que apenar de verdad. [...] Yo incluso metería más prácticas todavía, más período de prácticas. (Empresa 11)

Recordemos que de todos los módulos que constituyen cada ciclo formativo, sólo uno de ellos ha de ser cursado en una empresa (este es el período FCT). Si bien, este factor puede ser considerado una aplicación del modelo alemán de formación dual, obviamente no se ha trasladado la experiencia alemana en su integridad. En lo que se refiere a la duración de este módulo, “en Alemania las prácticas en las empresas tres o cuatro días de una jornada semanal de cinco, a lo largo de tres años y medio [...]. En España la duración de la FCT es variable” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2002:186).

9.5. Retos de la formación profesional

Durante el desarrollo de la investigación, una de las cuestiones por las que nos hemos interesado ha sido conocer su visión sobre los retos y desafíos a los que debe enfrentarse la FP en la actualidad o, lo que es lo mismo, propuestas para la mejora de ésta.

Del análisis se deduce que todo el empresariado entrevistado considera que el gran reto de la FP en la actualidad es que responda a las necesidades reales del mercado laboral.

Se debería enfocar un poco más a lo que te vas a encontrar en la calle, que es diferente a lo que te dan. (Empresa 10)

Entrando en más especificaciones, alguno de los empresarios entrevistados, hace mención explícita a esta necesidad de ajustar la formación a la realidad empresarial, otros lo dejan entrever en su discurso. No obstante, muchos empresarios no se limitan a esto, sino que además plantean diversas iniciativas y propuestas que creen necesarias para que se alcance tal fin. A continuación exponemos una relación,

ordenada por bloques temáticos, de las propuestas planteadas por los empresarios para la mejora de la FP que, según ellos, radica en la importancia de que ésta camine en la misma dirección del mercado laboral.

a. Relación centro-empresa

En el desarrollo de las entrevistas nos encontramos con referencias a la importancia de que se mejore la relación entre los centros de formación y las empresas colaboradoras. Hay quienes consideran que debería existir mayor colaboración entre dichas entidades. Un ejemplo lo encontramos en la cita que sigue:

[...] debería de haber una serie de empresas para que manden personas para trabajar, o aunque no le manden personas que quieran colaborar con el profesorado con eso, que hubiese más unión para que de verdad se le enfoque a lo que de verdad demanda el mundo laboral [...]. (Empresa 1)

Colaboración que, como se refleja en el fragmento siguiente, uno de los empresarios considera que debería ir más allá de las prácticas, y comportar un compromiso de contratación.

El reto es sobre todo la formación tenga que ver con la salida profesional y buscar también, de alguna manera empresas que después puedan, no sé si a través de convenios o a través de acuerdos, no sólo hacer las prácticas en la propia compañía, sin mantener después un compromiso de contratación. (Empresa 6)

En esta misma línea, uno de los entrevistados considera que esta colaboración debe también ir encaminada a que haya más información para el alumnado por parte de la empresa, para conocer la realidad laboral, pues si el objetivo de la formación es preparar al alumnado para su inserción laboral, tiene sentido que se considere importante que el alumno conozca este contexto.

Sí que sería fantástico convenios de colaboración no solamente para hacer prácticas, generar bolsas de trabajo, estar presente en la formación, mucho más presente, mucho más presente, conferencias, jornadas, participar en la formación desde el principio, no a lo mejor de manera excepcional y porque haya algún instituto o haya algún profesor que tenga una iniciativa de quererte llevar a que des una charla para que la gente vea que la empresa es de carne y hueso, sabes, no sé si sería posible eso, pero yo creo que sería muy positivo, y que la gente sepa la realidad de la empresa, que tiene una realidad buena y una realidad menos buena, positiva, el trabajo también es duro, que también tiene una serie de responsabilidades, una serie de obligaciones, no solamente la empresa para con el trabajador, sino el trabajador para con la empresa, quizás un poco eso taparía la inmadurez o... (Empresa 3)

También encontramos comentarios, por parte de uno de los empresarios, referidos a la importancia una mayor y mejor coordinación entre los empresarios y el profesorado, trabajando en la misma dirección.

Tiene que ser algo bilateral, no puede ser, nada un chaval aquí, nosotros lo llevamos, viene un profesor que viene una vez o dos, firmamos las prácticas... [...]. Yo pienso eso, que se puede hacer grandes cosas con la FP, pero tiene que trabajar muchas empresas y profesorado, tienen que trabajar mucho y más conjunto. (Empresa 1)

b. Motivar al alumnado

Otro de los aspectos considerado relevante para la mejora de la FP está relacionado con el alumnado, concretamente con la motivación de éste.

Recordemos que algunos entrevistados se referían al perfil del alumnado para resaltar algunas deficiencias de la FP, por lo que es lógico que resalten la importancia de contar con un alumnado motivado para una mejora de la formación.

Bueno, es también las ganas de trabajar y de... que tenga el niño, no, porque yo lo que veo es eso, pues que no puedes meter a un niño de 16 años que no quiere estudiar o no quiere aprender, entonces pues sí eso es el primer reto. (Empresa 9)

Por tanto, hay quiénes consideran que se debe preparar al alumnado a nivel personal en aspectos que atañen a la profesión, y no sólo teóricos.

Que no se centran... ya no sólo en lo que es el nivel académico, sino en el nivel personal, a la hora de estar receptivo a cosas, que preste atención... no sé, son pequeñas cosillas que te hace pensar que una persona vale. (Empresa 11)

Asimismo, también se considera importante que, durante el periodo de formación se facilite y favorezca al alumnado la posibilidad de seguir formándose.

Qué retos, pues yo diría eso, más posibilidades de seguir creciendo, de tener, vamos a ver tienes el grado medio, el grado superior, creo que del grado superior al universitario, la teoría creo que sí se puede pero la práctica... y es una pena. (Empresa 4)

Hombre hay una cuestión, históricamente la formación profesional parece ser que el alumno tiene como meta única incorporarse al trabajo, pocos continúan después con una formación superior, entonces ahí la dificultad que yo puedo ver... (Empresa 6)

Uno de los empresarios considera que, puesto que estamos en un mundo competitivo, se debe formar para que el alumno se desarrolle para ello, fomentando esta competitividad y favoreciendo que se quiera avanzar profesionalmente.

Pues sí, porque el mercado está cada vez más competitivo y, o eres puntero o no tienes nada que hacer, a nos ser que sigas siendo toda la vida un peón de jardinería, en ese caso, o un peón de lo que sea. Yo me imagino que el que está dando una formación profesional no es para que salga de peón, sino para que aspire a algo más. Entonces tiene que ser competitivo. (Empresa 7)

c. Mejora de la formación impartida en los centros

Varios de los entrevistados señalan aspectos negativos referidos a la formación que se imparten en los centros, por lo que una de las propuestas de la FP sería la mejora de la formación. Uno de los entrevistados hace referencia al bajo nivel que se encuentra en alumnado que llega a la empresa a hacer las prácticas, por lo que considera que la formación debería exigir mucho más.

Yo creo que deberían ser un poco más duros, es decir, que no puedes darle un título a cualquiera, aunque repitieran 5 veces por lo que fuera, yo creo que deberíamos ser un poco más duros y decir... yo he visto que por ejemplo aquí, y en casi todos los sitios, el nivel está muy bajo, es decir, que aprueban a cualquiera, yo he tenido a niños de prácticas que yo no sé cómo ha aprobado este niño. (Empresa 9)

En algunos casos, se considera que la mejora de la formación en los centros debe ir encaminada hacia una mayor especialización.

Tal y como yo veo la cosa, ahora mismo parece que todo va hacia la especialización, y en nuestro campo, yo hablo desde mi punto de vista, se supone que el arquitecto puede hacer estructuras, puede diseñar, puede tal, tiene que saber de electricidad, fontanería, y cada vez esto es más complejo y el que se dedica a una cosa y la controla bien, es el que al final tiene más posibilidades, creo yo. Por ejemplo, ahora hay algunos arquitectos que se dedican nada más que al cálculo estructural, pues de eso saben más que nadie. Otros que se dedican a urbanismo, y de eso saben más que nadie. Al de urbanismo no le preguntes de estructura porque ya no se acuerda, pero en lo suyo controla perfectamente su campo, y la FP creo yo que va en ese sentido también, que es un campo acotado y ese es el que hay que acotar y si lo controlan pues en ese campo se pueden defender. (Empresa 8)

Entonces dentro de la especialización encontrar las empresas para que cada zona pueda adaptarse mejor y acelerar la entrada al mercado laboral, que es lo que se pretende y lo que busca. (Empresa 1)

Otros resaltan la importancia de formar al alumnado para la actualización y enseñarles a adaptarse a los cambios que se producen en el mercado laboral.

Pues a una evolución muy rápida y constante de las nuevas tecnologías. Yo también entiendo las limitaciones que tienen los centros, perfectamente, pero bueno, cuando sales al mercado de trabajo lo que te encuentras son cosas que nunca has visto, y el mercado de trabajo evoluciona a una rapidez brutal. (Empresa 2)

Esta formación para el cambio debe ir acompañada también de material actualizado, con el que los centros no siempre cuentan. Algunos también hacen referencia a que esta actualización también debe darse en los contenidos que se imparten, para adaptarlos a la realidad laboral.

Mira, yo creo que estaría muy bien ya que la formación profesional efectivamente tal y como tú comentas siempre está enfocada a lo que es el trabajo puro y duro en una empresa al preparar a las personas para que tengan una formación para luego lanzarse al mundo de las empresas y que puedan acceder directamente a puestos de trabajo relacionados con temas que a ellos ya les ha gustado previamente, yo creo que esto tiene que estar en continuo reciclaje, porque al final es lo que tú dices, si tú no estás cercano a la empresa no estás ofertando, formando puestos interesantes para que luego la empresa diga que la gente de este instituto todos los que salen me los quedo, para qué voy a seleccionar a gente a otro sitio? (Empresa 3)

En el anterior fragmento, se observa cómo el empresariado considera que esta actualización de contenidos requiere una proximidad entre el centro y la empresa.

Algunos demandan que para que la FP esté más en consonancia con el sector productivo, deberían de contemplarse en el currículo formativo el aprendizaje de idiomas, encontramos, sobre todo, referencias al inglés (aunque este aspecto depende del sector productivo).

Tiene su valoración, tiene su base de inglés, porque el inglés se está imponiendo cada día más, y muchísimas de las instrucciones son en inglés, y tienen un nivel por lo menos entienden algo. (Empresa 2)

Inglés, eso sí que se echa en falta. (Empresa 11)

Asimismo, encontramos un caso que considera que, puesto que la competitividad (empresarial e individual) está presente en la realidad laboral, este aspecto debe figurar también en la formación del alumnado que va a incorporarse a este contexto.

Pues es reto de competitividad porque cada día hay más competencia, cada día hay más profesionales y ese es el reto que deben de tener, yo pienso que sí. [...] Pues sí, porque el mercado está cada vez más competitivo y, o eres puntero o no tienes nada que hacer, a nos ser que sigas siendo toda la vida un peón de jardinería, en ese caso, o un peón de lo que sea. Yo me imagino que el que está dando una formación profesional no es para que salga de peón, sino para que aspire a algo más. Entonces tiene que ser competitivo. (Empresa 7)

d. Mayor inversión en formación

Otro de los aspectos que los empresarios consideran importante para la mejora de la FP y su adaptación al mercado laboral está relacionado con la financiación de la

misma. Así, encontramos referencias a la importancia de que se invierta económicamente en esta.

[...] hay que invertir, hay que meter dinero ahí también, y creo que puede ser un buen nicho de trabajadores y de futuros empresarios. (Empresa 1)

Yo también entiendo las limitaciones que tienen los centros, perfectamente, pero bueno, cuando sales al mercado de trabajo lo que te encuentras son cosas que nunca has visto, y el mercado de trabajo evoluciona a una rapidez brutal. (Empresa 2)

Como refleja el último fragmento reseñado, esta inversión en formación implica que los centros cuenten con material actualizado y en consonancia con el que se tienen en las empresas.

Buscar, hacer un estudio serio de cuáles son las profesiones y hacia dónde va el mercado laboral y, a partir de ahí, hacer ese tipo de cosas y, bueno, modernizar un poco también lo métodos y los medios. (Empresa 12)

e. Prestigiar la FP

Por último, nos encontramos también con que algunos entrevistados consideran que otro de los retos de la FP es alcanzar el prestigio que merece.

Yo pienso que sí, no es que creo, es que es necesario que se haga, porque la industria cada día requiere de mayores conocimientos, no solamente de la labor física que tienes que desarrollar, sino de interpretaciones, de normas, siempre insistiendo que es a lo que nosotros nos dedicamos, habrá otras personas que les llegan de maravilla, ahora quién va a arreglar eso, ni idea. Pero necesario más que necesario. (Empresa 2)

En definitiva, el empresariado considera fundamental ajustar todo lo posible la oferta formativa a la demanda laboral.

[...] y ya que está enfocada a la empresa, debería de compartir más cosas con las empresas... [...] y lo poquito de prestigio y de enfoque sobre todo el mundo laboral, habría que darle, pero más real, no enfocar un temario [...](Empresa 1)

A que haya una sintonía entre la formación y lo que luego se va a encontrar el alumno, el trabajador. Muchas veces la culpa es nuestra, porque los profesores están siempre intentando contactar con nosotros y somos estamos metidos dentro del trabajo y no nos preocupamos de ayudar a los profesionales educativos. Pero sí existe esa distancia. El alumno viene muy bien formado, tiene sus materias, sus hors lectivas pero cuando vienen aquí, lo que ha dado, no es exactamente lo que nosotros demandamos. Me imagino que esa regla general es en todas las empresas. (Empresa 5)

En esta línea, otra de las propuestas que señalan es implantar los ciclos en función de la demanda de mano de obra.

Un poco, hombre los profesores coincidimos un poco en que a veces te aceptan los ciclos formativos en los centros sin tener en cuenta a lo mejor las demandas de la localidad, o de la provincia, entonces a lo mejor eso sí habría que trabajarlo más. (Empresa 3)

Buscar, hacer un estudio serio de cuáles son las profesiones y hacia dónde va el mercado laboral y, a partir de ahí, hacer ese tipo de cosas y, bueno, modernizar un poco también lo métodos y los medios. (Empresa 12)

Se observa que las propuestas de mejora planteadas por el empresario van en la misma línea que las extraídas del discurso del profesorado²⁰⁴.

9.6. Hacia la revalorización de la formación profesional

En el desarrollo de la investigación, se percibe de los empresarios una valoración global de la FP positiva. Tan sólo hay un pequeño sector que tiene una valoración abiertamente negativa, principalmente por los desfases en la formación con el mundo laboral.

Lo que yo, quizás con la FP que nosotros hacíamos antes, yo la veo un poco mal enfocada, la idea no es mala pero no creo que se esté llevando a cabo. [...] Vienen bastante menos preparados, se les nota, se han quedado un poquito en medio, ni está enfocada a la empresa... se han eliminado materias que se daban antes, pero claro, las materias que se daban antes también eran una criba para el que de verdad no quería hacerlo. (Empresa 1)

[...] es más con los nuevos programas cuando la FP antes estaba dividida en FPI y FPPII, ya eso desapareció, ahora lo que tenemos es módulos de primer grado y de segundo grado, nosotros que conocemos los 2 sistemas, decimos que el anterior era mucho más completo y mucho más mejor. (Empresa 2)

Además, este sector minoritario de entrevistados se remiten a la evolución de la FP que, según su perspectiva, ha salido perjudicada con las reformas producidas. Sin embargo, una mayoría de empresarios se decanta por una valoración global positiva de la FP en la actualidad aunque, se señale la existencia de deficiencias o aspectos mejorables de la misma, equiparables a cualquier otro ámbito, como su misma empresa.

Yo creo que está muy actualizada, quizás estaba muy obsoleta en compartimentos muy estancos, en temas como de toda la vida, “yo soy administrativa, estoy estudiado secretaría”, lo que se decía antes, quizás estaba muy poco adaptada a lo que era la empresa, a la realidad empresarial. Ahora está más adaptada y hay un abanico muy

²⁰⁴ Las propuestas de mejora de la FP que plantea el profesorado, se recogen en el capítulo 8.

amplio de gente que a lo mejor hace temas relacionados con el comercio, pues tienen comercio y marketing, tienes solo marketing, tienes gente que estudia incluso informática aplicada al comercio, en cada rama de la empresa no solamente tienes una formación profesional de esa rama, sino que tienes muchas, y en definitiva de lo que se trata es de dar respuesta luego y de que la gente tenga salidas profesionales con una formación adaptada a esa experiencia que luego se le va a pedir, yo la veo efectivamente quizás mucho más adaptada a la realidad empresarial ahora que no antes. (Empresa 3)

Yo creo que sí, hombre al principio es normal, el pasar del instituto a la empresa pues hay cosillas que no, es poquito a poco, pero yo creo que la base teórica sí la tienen, eso es lo importante. (Empresa 8)

Algunos de estos aspectos a los que hacen referencia los empresarios entrevistados como “mejorables”, están relacionados con el material que se utiliza en el período de formación en el centro, desfasado, anticuado, y en diferentes condiciones que el que el alumnado va a encontrar al acceder al mercado laboral.

Yo los veo que bueno, ya parece que ya no, pero están trabajando con unos aparatos y unas cosas que están anticuados, se puede decir que si tú vas a estar en un sitio, se supone que tienen que tener lo último para que cuando tú salgas... pero si están trabajando con cosas anticuadas, pues entonces... (Empresa 9)

Otro aspecto destacado como mejorable señalado por uno de los entrevistados hace referencia a la duración del período de prácticas, que se considera insuficiente.

Los alumnos hasta que no están... [...] Lo que le hace falta a ese alumnado es hacer más prácticas. Está muy bien la teórica y todo eso, pero donde más se van a desarrollar es haciendo las prácticas... en una empresa donde van a tener relación laboral con compañeros, con jefes, con lo que es el trabajo en sí, más que en las clases con la teoría, que está muy bien pero... (Empresa 7)

Algunos empresarios, si bien valoran como positiva la FP actual, consideran que, en algunos casos, el alumnado que reciben para realizar las prácticas en la empresa tienen deficiencias de conocimientos que, aunque no están directamente relacionados con el puesto a desempeñar, consideran que son importantes que el alumno controle (por ejemplo, que no tenga faltas ortográficas). Otro aspecto, también relacionado con el alumnado, y que algunos entrevistados resaltan como mejorable, es la falta de interés que se encuentran en alguno de los alumnos que reciben.

Bueno, nosotros somos conscientes que siempre se puede mejorar todo, y hay alumnos y alumnas. Te puedes encontrar con un alumno que se lo ha tomado y que ha captado y que bueno, su trayectoria ha sido distinta y otra persona que su capacidad ha sido inferior. De todas maneras yo pienso que no está mal, se podría mejorar. (Empresa 10)

Pero claro lo que les falta es una relación directa con la práctica, eso es fundamental, te hablo de los alumnos que nos llegan a nosotros. [...] Pero sí que detectamos poco manejo de los que es... el tema informático, les cuesta bastante trabajo. (Empresa 12)

En definitiva, en cuanto a la valoración global que el empresariado tiene del sistema de FP de nuestro país, se extrae que existe una valoración positiva de la FP en la actualidad aunque se resalten deficiencias o aspectos mejorables de la misma.

A modo de síntesis

A pesar de que el perfil de las empresas entrevistadas es muy variado, se observa que la percepción que se tiene sobre la FP es similar, sobre todo en lo que se refiere a ciertas categorías, en que las respuestas son coincidentes, al margen de las características de las empresas tales como, por ejemplo, la antigüedad de la empresa colaborando con los centros, la actividad empresarial a la que se dedica o del número de alumnos que se reciben anualmente (que va desde 2 en unas empresas hasta 20 en otras)... o, incluso, las características propias del entrevistado (edad, labor que desempeña dentro de la empresa...).

A pesar de estas diferencias propias entre las empresas, en todos los casos encontramos que las respuestas de los entrevistados coinciden en lo que se refiere a lo que se valora y demanda del alumnado dentro de la empresa y los retos a los que se enfrenta la formación profesional en nuestro país.

Así, en lo referido a lo que se valora del alumno que llega a las empresas para realizar la FCT (y por ende, lo que se demanda para su inserción laboral) son conocimientos y destrezas técnicas relacionadas con la tarea a desempeñar, pero también unas habilidades más sociales, personales y actitudinales que favorezcan positivamente el clima en la empresa, el trabajo en equipo, la atención al público, la integración en la cultura en la empresa, etc. (dependiendo del cargo a ocupar). En definitiva, conocimientos teórico-prácticos y otras habilidades sociales beneficiosas para el desempeño del puesto.

Asimismo, en lo referido a la imagen social, las respuestas de los entrevistados también coinciden. Del análisis se extrae que la percepción que sobre este tema tienen los empresarios es que, en comparación con otras enseñanzas, la imagen de la FP en España ha sido negativa, aunque en la mayoría de los casos se considera que se ha mejorado positivamente esta percepción.

También, los empresarios, tienen una opinión unánime acerca de los retos a lo que debe hacer frente la FP en la actualidad. En todos los casos, se considera fundamental que la formación de los futuros trabajadores vaya encaminada a responder a las necesidades del mercado laboral. Sin bien los entrevistados plantean formas, iniciativas y propuestas de mejora para la FP, todas ellas van encaminadas hacia este fin: unir la FP con el mercado laboral.

Para terminar, en cuanto a la valoración global del sistema de Formación Profesional de nuestro país se extrae que existe una valoración positiva de la FP en la actualidad aunque se resalten deficiencias o aspectos mejorables de la misma.

Bibliografía reseñada

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid, Fundación Santillana.

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

10.1. Conclusiones finales

En este estudio hemos constatado que la Formación Profesional es considerada como un ámbito fundamental para el desarrollo económico y social. Prueba de ello es que ésta se convierte en una estrategia política prioritaria para el desarrollo económico, en momentos de crisis financiera, tendente a disminuir los índices de desempleo, lo que evidencia la influencia que ambos ámbitos, el económico y el formativo, ejercen el uno sobre el otro. También son abundantes las demandas que se reclaman por parte del mundo empresarial y productivo para una mejor y adecuada formación de los ciudadanos, que responda a las exigencias del mercado laboral. De hecho, disponer de un capital humano formado, competitivo y competente, con los conocimientos y habilidades necesarias para ejercer sus empleos está íntimamente ligado a la modernización de la formación profesional.

Esta idea está presente también entre el profesorado y colectivo empresarial, que, en todo momento señalan la importancia de que la formación se oriente a lo que se demanda desde el entorno productivo y, consideran, además, que este es el reto fundamental al que la formación profesional debe hacer frente en nuestro país. No obstante, se cree que en la actualidad, tal cual como se concibe y configura esta formación, se camina en esta dirección.

En este sentido, el profesorado resalta la importancia no sólo de dirigir la formación hacia la especialización, sino también de enfocarla hacia un mercado inestable, en continuo cambio. De hecho, el discurso referido a la especialización, no se relaciona con la aplicabilidad inmediata, esto es, si bien se hace referencia a la búsqueda de la especialización para responder al tejido empresarial (formar para la realidad del mercado laboral), se hace desde la visión de que ésta tiene que estar complementada con otras competencias que permitan al alumnado adaptarse a los cambios que se producen en el mercado laboral. Se constata en el estudio que tal y como perciben los agentes sociales y como ha puesto de manifiesto las aportaciones de Cano Galán (2010: 110) cuando asegura que: “la cualificación pretende como objetivo mejorar la empleabilidad de los individuos y facilitar la creación de una verdadera sociedad del conocimiento, se entenderá que una persona está cualificada

“profesionalmente” cuando, desde la perspectiva de empleo, puede mejorar su empleabilidad o sus condiciones de trabajo o simplemente tomar las decisiones laborales más oportunas o convenientes para lograr altos niveles de satisfacción personal”. Por tanto, los tradicionales diseños organizativos y conceptuales de la formación profesional son rebasados y superados por las nuevas tendencias de la organización del trabajo y el surgimiento de nuevas demandas hacia los trabajadores.

Los empresarios, por su parte, coinciden cuando describen lo que se demanda del alumnado dentro de la empresa. Así, en lo referido a lo que se valora del alumnado en formación que llega a las empresas para realizar la Formación en Centros de Trabajo (FCT), y por ende, lo que se demanda para su inserción laboral, son principalmente conocimientos y destrezas técnicas relacionadas con la tarea a desempeñar, pero también unas habilidades más sociales, personales y actitudinales que favorezcan positivamente el clima en la empresa, el trabajo en equipo, la atención al público, la integración en la cultura en la empresa, etc. (dependiendo del cargo a ocupar). En definitiva, conocimientos teórico-prácticos y otras habilidades sociales beneficiosas para el desempeño del puesto.

Por todo esto, la Formación en Centros de Trabajo (FCT) es uno de los aspectos mejor valorados por ambos colectivos, pues se considera una parte fundamental en la formación del alumnado, aunque ésta no esté exenta de problemas. Además, en el discurso de profesores y empresarios encontramos que esta apreciación por la FCT va muy unida a la idea de potenciación y fomento de la inserción laboral del alumnado y, en esta línea, es valorada muy positivamente, pues se considera que es en este periodo de prácticas, cuando el alumnado madura los contenidos y realmente aprende. Asimismo, ésta supone el primer contacto que el alumnado tiene con la empresa y, su oportunidad para primero, demostrar y poner en práctica lo que sabe y, segundo, hacerse valorar en la empresa. De hecho, es la primera oportunidad que tienen de conseguir un contrato laboral (muchos de ellos se quedan contratados en la empresa donde han realizado la FCT).

Por tanto, una de las conclusiones a destacar es precisamente que la Formación en Centros de Trabajo (FCT) se considera fundamental para la formación del alumnado, por el colectivo de profesores y empresarios, siendo generalmente muy bien valorada. No obstante, el profesorado resalta la importancia de que exista una mayor concienciación e implicación por parte del colectivo de empresarios para sacar el mejor partido posible a esta estancia del alumnado en la empresa, así como ajustar lo máximo posible los conocimientos impartidos en el período de formación con lo que

se requiere en el mercado laboral. De hecho, se constata en las entrevistas realizadas tanto al profesorado como a los miembros de empresas que esta colaboración, en la mayoría de los casos es muy limitada.

Este interés por acortar las distancias entre los sistemas educativo y productivo y acercar la formación a las necesidades reales del mercado laboral ha llevado a la experimentación con nuevas formas de enseñanza y a la revisión constante en los organismos educativos y en las empresas de las competencias demandadas, a fin de redefinir las cualificaciones. Los objetivos centrales son hoy la flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas haciéndolas relevantes al contexto laboral. Por esta razón no es desdeñable ni resulta extraño asegurar que las agendas educativas internacionales han comenzado a impulsar e interpelar la necesidad de propiciar reformas educativas en términos de *competencias* y *habilidades* relevantes. Podemos confirmar que el denominado *debate de las competencias* se convierte de este modo en un discurso pedagógico ampliamente difundido y sometido a nuevos eslóganes u ortodoxia del cambio educativo. Además este proceso conlleva, como hemos podido apreciar, un dispositivo orientado a la reestructuración de las instituciones y del trabajo escolar en la nueva sociedad del conocimiento. Concretamente, en el contexto español, este nuevo enfoque irrumpe en el sistema de formación profesional que, articula sus títulos en base a competencias.

Partiendo del objetivo que ha guiado nuestro estudio, *analizar la relevancia que ha adquirido el enfoque de las competencias profesionales en la reforma de la Formación Profesional en España*, se comprueba que existe un gran desconocimiento (tanto del profesorado como de los empresarios) sobre este nuevo diseño de la Formación Profesional que pretende acortar distancias entre los tres subsistemas tradicionalmente existentes, poniendo en conexión la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo con la formación profesional para el empleo. Este desconocimiento puede deberse a que es a partir de 2002 (tan sólo seis años antes del comienzo de esta investigación) cuando se aprueba y pone en práctica la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, siguiendo las directrices del Nuevo Programa de Formación Profesional, es la que establece y ordena el sistema integral de formación profesional, de cualificaciones y acreditación en España. Con la adopción de esta nueva e importante normativa se pretende por un lado, elevar la calidad y coherencia de la formación profesional, como por otro, potenciar la formación permanente así como los procedimientos de evaluación, acreditación y reconocimiento de los saberes informales de las personas. Por tanto,

puede afirmarse que nos encontramos en los inicios de la implantación de un nuevo modelo formativo. Aún así, sorprende el hecho de que haya un elevado porcentaje de profesores que desconoce este nuevo enfoque formativo, pues articula su actividad docente diaria.

Teniendo en cuenta las aportaciones que realizan de Gallart y Jacinto (1997) en cuanto a las características que han de reunir la acreditación de competencias profesionales enfocadas a su utilidad en el mercado de trabajo, centradas en: a) *visibilidad* para los empleadores y las asociaciones profesionales o habilidades concretas que esa acreditación indica; b) *transferibilidad* de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) *compatibilidad y traslación* de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional; se observa la trascendencia y relevancia de su conocimiento.

En referencia a esta nueva posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, los agentes sociales la valoran muy positivamente, pues opinan que supone la estandarización de las cualificaciones profesionales y puede facilitar la búsqueda de empleo. No obstante, existe cierta incertidumbre y dudas en cuanto a la forma de implantación y evaluación de tal experiencia. Ésta puede responder a que en el momento de realización de la investigación (curso académico 2008/2009) aunque sí estaban implantados los títulos formativos basados en competencias y cualificaciones profesionales, el reconocimiento de la experiencia laboral aún no se estaba acreditando. De hecho, hemos constatado recientemente que es precisamente en junio de 2011 cuando se inicia este proceso de certificación de la experiencia laboral. Se comprueba, por tanto, que existe una importante desinformación referente a este tema en el momento en que se llevó a cabo la parte empírica de la investigación. Todas estas dudas suscitadas pueden responder a un aspecto al que también alguno de los actores hace referencia de modo negativo, referido a que, en torno a la acreditación de las competencias, hay falta de información y existe un gran desconocimiento en torno al tema, tanto por parte del profesorado (y los centros) como de quiénes tienen la posibilidad de beneficiarse de esto, responsabilizando a la Administración de tal desinformación.

Además del interés que nos mueve por conocer la percepción que tanto profesorado y empresarios tienen sobre este nuevo enfoque, así como determinar cuáles son los desafíos a los que esta etapa tiene que hacer frente, también hemos recogido su discurso acerca de la evolución del sistema de Formación Profesional y ciertos aspectos relevantes que actualmente lo caracterizan, que en este estudio hemos destacado.

Cuando los agentes sociales entrevistados describen y se pronuncian sobre la nueva estructura de la FP en ciclos formativos, que estableció la Ley General de Ordenamiento del Sistema Educativo, LOGSE, (1990), dejan constancia de la falta de tiempo del que se dispone para que el alumnado asimile los conocimientos. Se constata también la idea de la escasa duración de los ciclos formativos, unida a la percepción de que el alumnado que accede a los ciclos llega con una deficiente preparación de base, lo que supone un trabajo “extra” en los ciclos de FP, que requeriría un tiempo adicional que no se tiene, y se reclama. También el empresariado considera que la formación del alumnado es corta y debería durar más, tanto la impartida en los centros como la que reciben en las empresas a través de la FCT. En este sentido se muestran favorables a considerar que si la formación fuera más extensa, no sólo el alumnado saldría más y mejor preparado, sino que además, al tener más edad, por tanto dispone de más madurez para afrontar los retos y desafíos que se le plantean.

En relación con este planteamiento, también podemos afirmar que la consideración de los ciclos formativos es mayor en los niveles de mayor cualificación, equivalente a los ciclos formativos de grado superior. Por tanto, estos ciclos de mayor nivel formativo (CFGS) son más valorados que los de grado medio y programas de cualificación profesional inicial (PCPI). A esta misma conclusión llegaba Merino (2003:6) en su estudio sobre la evolución de la formación profesional en la educación secundaria post-obligatoria, desde el análisis del discurso generado en grupos de discusión con profesorado de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona: “la valoración más alta es de los CFGS, ya que tienen todos los ingredientes para tener éxito: los alumnos están más seleccionados y más preparados, son mayores y saben lo que quieren, el profesorado se puede dedicar intensamente a la especialidad, y la inserción laboral está funcionando muy bien. En cambio, los CFGM no tienen tanta consideración, se alejan mucho de lo que era la FP II de antes”.

Otras de las conclusiones relevantes de la investigación es la referida a la percepción positiva que el profesorado tiene sobre los Centros Integrados, a pesar de las dificultades que pueda suponer su implantación ya que, en el momento de la investigación, está en proceso. Esta valoración positiva responde a que se considera que las características de la FP son muy distintas a las de otras enseñanzas, por lo que la creación de los Centros Integrados, en muchos casos se ve como una necesidad e, incluso algunos de los entrevistados expresan su deseo de que el centro en el que imparten docencia se convirtiera en Centro Integrado. Aunque la aceptación de estos centros es prácticamente global, en el análisis del discurso del profesorado se resaltan ventajas e inconvenientes en referencia a la implantación de los mismos. En cuanto a sus ventajas, la más reseñada por el profesorado hace referencia a la necesidad de separar al alumnado de Secundaria del de Formación Profesional, haciendo diferenciaciones entre estos referidas a la edad, madurez... y que, por tanto, precisan un trato diferenciado, la optimización de los recursos y un mayor contacto con la realidad empresarial. No obstante, pese a la gran aceptación de los Centros Integrados entre los agentes sociales entrevistados, también se señalan inconvenientes, referidos, sobre todo a las dificultades que pueden darse en la implantación de los mismos. Así, se mencionan dificultades referidas a su financiación, control, dirección..., pues en el caso de Andalucía entrarían dos Consejerías en juego, la de Educación y la de Empleo.

En lo referente a la formación del profesorado, los propios docentes consideran que para tanto para el funcionamiento de la misma FP, como para el desarrollo de los nuevos cambios que se vayan implantando, es fundamental que el profesorado esté motivado y formado. En este sentido, tanto profesores como empresarios opinan que la formación del profesorado en algunos casos deja mucho que desear, encontrando numerosas críticas referidas a los cursos planificados y desarrollados por los distintos Centros de Profesorado (CEPs), resaltando, en algunos casos, la importancia de la formación en las propias empresas.

También una de las conclusiones a destacar es la imagen social que caracteriza a la formación profesional en España. La percepción atribuida tanto a profesorado como a empresarios es que, si bien la FP ha tenido una consideración negativa en el pasado, se ha avanzado positivamente en la dignificación de estas enseñanzas. Sin embargo, aún hoy, existen resquicios de ese desprestigio ya que se derivando hacia la FP un alto porcentaje de alumnado que ha fracasado en sus estudios y escoge esta opción con el fin de obtener un título que facilite su inserción

laboral. No obstante, el estudio muestra que la FP es una formación muy valorada por quienes la conocen y están en contacto con ella. Así, los empresarios cada vez demandan mayor alumnado egresado de la FP, siendo su tasa de inserción más alta que la de otras enseñanzas, lo que a su vez, contribuye también a que comience a estar mejor valorada y percibida por el alumnado y sus familias y, sobre, todo, aumente su demanda por las expectativas que genera. De hecho, en el periodo comprendido entre los años 2000-2005 el incremento de alumnado de FP ha sido notable, tanto en los niveles de grado medio como de grado superior, llegando a superar el 20%, a pesar de que aún España sigue alejada de la media de OCDE, en la que bachillerato y FP reciben la misma proporción de alumnos, el 50%. No obstante, también se desprende de la investigación que existe una falta de información por parte de los colegios de primaria y centros de secundaria, como la inhibición por parte de la de la Administración, lo que conlleva una desinformación del alumnado y de sus familias en lo referente a los estudios de FP en general, que no beneficia a su demanda y, por ende, tampoco a su prestigio.

Para finalizar, cabe señalar que existe un porcentaje pequeño de profesorado como de empresarios que consideran negativa la evolución y los cambios que ha protagonizado la Formación Profesional en nuestro país durante las dos últimas décadas y, en general, persiste una valoración positiva, aunque no impide ni limita el reflejo de deficiencias o aspectos mejorables, tal como hemos recogido en los capítulos centrales de la investigación. Como suele ocurrir con frecuencia, la mayoría de los ámbitos de mejora se refieren, sobre todo, a los recursos materiales y su disponibilidad de uso en los centros que, en muchas ocasiones, está obsoleto y anticuado. También se remarca la duración de la formación que, consideran debería ampliarse y reconfigurarse hacia enfoques más en consonancia con el mundo empresarial. Incluso en relación al perfil del alumnado que, en contraposición con otras enseñanzas, en muchos casos es un alumnado que, previamente, ha fracasado en sus anteriores estudios y, por tanto, llega desmotivado. Así pues, la formación y actualización del profesorado, ha de estar en consonancia y adecuarse a las demandas del mercado laboral, considerando una implantación de los ciclos formativos ajustados las demandas del sector productivo, como una mejora de las relaciones y una mayor cooperación entre los centros y empresas que participan en la formación profesional, orientada a buscar el prestigio estas enseñanzas.

10.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En este estudio, basado en el análisis de la relevancia que ha adquirido el enfoque de las competencias profesionales en la reforma de la Formación Profesional en España, hemos centrado nuestro interés en la percepción de los actores sociales que participan en la formación profesional inicial. El estudio de la política educativa ha estado más bien limitado a la revisión documental y normativa existente, por lo que hubiera sido interesante haber ampliado el campo de análisis de la investigación a representantes políticos relacionados o implicados con la formación profesional, sobre todo para reforzar el estudio normativo con el discurso de los actores políticos. Esta opción ha sido considerada durante el proceso de análisis de las entrevistas, por lo que podría considerarse como una nueva línea de investigación que permitiera contrastar opiniones y ampliar las conclusiones finales extraídas de la presente investigación.

Asimismo, teniendo en cuenta que nuestro estudio de campo se ha contextualizado en un periodo de tiempo que, como se ha constatado, el discurso de las competencias profesionales aún no había calado en el ámbito formativo y empresarial sería interesante, esta investigación da pie y favorece que, en un futuro próximo, se estudien las implicaciones de este nuevo enfoque, así como hacer un seguimiento de la implantación y desarrollo de la iniciativa de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en el entorno laboral, puesta en marcha desde junio de 2011.

En este sentido, otra línea de investigación podría derivarse de la aceptación que esta acreditación de competencias, derivadas de la experiencia laboral, está suponiendo social y profesionalmente, así como las implicaciones que esto supone para los sistemas formativo y productivo.

Teniendo en cuenta que este enfoque formativo basado en competencias viene impulsado por la Unión Europea, sería interesante conocer la valoración que sobre éste se tiene en otros países comunitarios.

En definitiva, dado que el tema de estudio es de total actualidad, permite y da paso a numerosos estudios afines en torno al mismo.

Bibliografía

- Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo, Cinterfor.
- Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). "¿Moviliza la competencia al obrero?". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 46-55.
- Arbizu, F. (2002). "La perspectiva del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152:157-170.
- Arnold, R. (1999). "Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas". En Labarca, G. (Coord.). *Formación y empresa*. Montevideo, Cinterfor, 59-98.
- Baigorri, J.; Monterrubio, E. y Martínez, P. (2006). "El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia: hacia la convergencia de políticas sociales en Europa". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 37: 36-54.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Bellier, S. (2004). "La competence, est-elle un concept nouveau?". En Carré, P. y Caspar, P (dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Du-nod, 235-256.
- Bertocchi, G. e Spagat, M. (1997). "Il ruolo dei licei e delle scuole tecnico-professionali tra progresso tecnologico, conflitto sociale e sviluppo economico". En Rossi, N. (ed.) *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per l'sviluppo: alcune concrete porposte di intervento*. Bologna, Il Mulino, 421-460.
- Bjørnåvold, J. y Coles, M. (2007). "Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43): 221-257.
- Blas Aritio, F. (1998). La formación del profesorado de FP en un contexto de reforma: la experiencia española.
Disponible en: www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad3a02.htm
- Bolívar, A. y Pereyra, Miguel A. (2006). "El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave". En DS. Rychen y L. H. Salganik (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Aljibe, 1-33.

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid, Síntesis
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2006). "Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas". En Naya, L. y Dávila, P. (eds.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein, 125-137.
- Bosman, C., Gerard, FM. y Roegiers, X. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas, De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Icaria.
- Bunk, GP. (1994). "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 8-14.
- Burke, J. (1991). "Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies". En Raggat, P. y Unwin, L. (eds.). *Change and Intervention - Vocational Education and Training*. Londres, The Falmer Press.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid, Cátedra.
- Caillods, F. (1994). "Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional". En *Revista Internacional del Trabajo*, 113 (2): 279-297.
- Campins, M. (2007). *Sociedad y Estado en tiempos de globalización*. Argentina, Biblos.
- Cano Galán, Y. (2010). *La formación profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*. Madrid, Colección Informes y Estudios y Relaciones Laborales, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cariola, M. y Quiroz, V. (1997). "Competencias generales, competencias laborales y currículum". En Novick, M. y Gallart, M.A (Coords.). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo, Cinterfor.
- Carnoy, M. (1999). "Globalización y estructuración de la educación". En *Revista de Educación*, 318:145-162.
- Casquero, A. (2006). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España. Especial referencia a la formación profesional*. Málaga, Unicaja: Analistas Económicos de Andalucía.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Castillo, CA. y Terrén, E. (1994). "De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica". En *Cuadernos de relaciones laborales*, 4: 75-91.

- Catalano, A.M. et al. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Cinterfor.
- CEDEFOP (2009). *Spain. VET in Europe – Country Report 2009. ReferNet Spain*. Disponible en: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_E_S.pdf (Acceso el 08/03/2011)
- CEDEFOP (2010). *Spain. Vocational Training in Europe – Country Report 2010, ReferNet Spain. National Public Employment Service*. Disponible en: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77419.pdf> (Acceso el 08/03/2011).
- CEDEFOP (2010). *Modernización de la formación profesional*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: www.cedefop.europa.eu/download-manager.aspx (Acceso el 08/03/2011)
- Cejas, E. y Pérez González, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. ISPETP
- Cejas, E. (2004). *Un análisis de la definición de competencia laboral*. ISPETP.
- CIDEC (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. San Sebastián, Michelena Artes Gráficas.
- Cocozza, A., Liso, F y Neri, F. (Eds.) (2004). *Il “nuovo” nel mercato del lavoro. Analisi comparativa tra Italia, Francia, Germania e Spagna*. Roma, Luiss University Press.
- Coles, MA. (2006). *Review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*. Turín, FEF. Disponible en: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) (Acceso el 11/10/2010).
- Comisión Europea (1993). *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1994). *La política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Comisión Europea (2005). *Directrices integradas para el crecimiento y el empleo*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejería de Educación (2010). *La educación en Andalucía, 2010/11*. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cort, P. (2008). "VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market?". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 101-124.
- Cort, P. (2009). "The EC Discourse on Vocational Training: How a 'Common Vocational Training Policy' Turned into a Lifelong Learning Strategy". En *Vocations and Learning*, 2: 87-107.
- Cowen, R. (2001). "Prestar o pedir prestado. He ahí el dilema: La escuela y algunos aspectos específicos de la cultura desde la perspectiva de la pedagogía comparada". En *Reencuentro*, 32: 6-19.
- Dale, R. (1999). "Specifying Globalisation Effects on National Policy: focus on the Mechanisms". En *Journal of Education Policy*, 14: 1-17
- Dale, R. (2007). "Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos". En Bonal, X.; Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Comps.). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 87-114.
- David, P.A. y Foray, D. (2002). "Una introducción a la economía y a la sociedad del saber". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171.
- De Asís Blas, F. (2007a). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Asís Blas, F. (2007b). "La formación profesional basada en la competencia". En *Avances en supervisión educativa*, 7. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?Itemid=49&id=223&option=com_content&task=view (Acceso el 10/12/2010).
- Deissinger, T. (2008). "Cultural patterns underlying Apprenticeship: Germany and the UK". Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Coords.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 33-55.
- Del Rincón, D. et al (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dyckinson.
- De Pablo, A. (1997). "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 77-78:137-161.

- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). *Formar y aprender para la competencia profesional .Segundo Informe sobre la Formación Profesional en Europa*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Dettmer, J. (2004). "Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual". En *Revista de la Educación Superior*, 132: 45-66.
- Dufour, R. (1997). "Formación basada en competencia laboral: alcances de la metodología de grupos de oficios aplicada en Francia". En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 53-58.
- Duque, J. (1992). "Objetivos para 1993 de la Política Educativa y Formativa en la Comunidad Económica Europea". En *Revista de Estudios Europeos*, 1: 3-15.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres, Falmer Press.
- Eraut, M. (1998). "Concepts of competence". En *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2): 127-139.
- Erlanson, D. A. et al. (1993): *Doing Naturalistic Inquiry*. Londres, Sage.
- Ertl, H. (2006). "European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?" En *Comparative Education*, 42(1): 5-27.
- Ertl, H. y Phillips, D. (2006). "Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network". En *Comparative Education*, 42(1): 77-91.
- Etxeberria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel.
- Eurydice (2009). *Cifras clave de la educación en Europa*. Bruselas, Agencia Educativa, Audiovisual y Cultural. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2009kde/eury2009kdee-ES.pdf>
- Farrugia, JP. (2004). "El manejo de la competencia como una inversión: una perspectiva de los negocios". En Rychen, DS. y Salganik, LH. (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 389-394.
- Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires, Paidós.
- Federighy, P. (2006). "La educación y la formación en Europa tras el 2010". En *Revista de Educación*, 339: 801-823.
- Fernández, JA. (1993). "Europa: la hora de la educación y de la cultura". En *Cuadernos de Pedagogía*, 211: 8-15.

- Fernández, S. y Ruza, E. (2004). "Los procesos de Internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis en los países de la OCDE". En *Revista de Educación*, 335: 385-413.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Formación y educación en el umbral de los noventa*. Madrid, CIDE.
- Fischer, M. y Bauer, W. (2007). "Enfoques contrapuestos de la elaboración de programas de estudio basada en el trabajo en Alemania". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 40: 154-173.
- Fletcher, S. (1991). *NVQs, Standards and Competence*. Londres, Kogan Page.
- Frutos, S. (2003). "Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo". En *Educación en el 2000*, febrero 2003: 25-28.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1997). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". En Gallart, M. y Bertoncello, R. (Eds.). *Cuestiones actuales de la formación*: 83-92. Montevideo, Cinterfor.
- García Arce, MC. (2002). *Diálogo social sobre formación profesional en España*. Montevideo, Cinterfor.
- García de la Cruz, J.M. y Sánchez, A. (2000). "Globalidad y concentración económica: implicaciones para la política económica y del desarrollo". En *Revista de Economía Mundial*, 2: 53-85.
- García Garrido, J. y García Ruiz, MJ. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid, Ediasa.
- García Suárez, J. (1991). *Política educativa comunitaria. Educación e integración europea*. Barcelona, Editorial Bixareu Universitaria.
- Gimeno, J. (2001). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En *Revista de Educación*, extraordinario de 2001: 121-142.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company.
- Gonon, P. (2008). "Apprenticeship, vocationalism and opposing VET-reform trends in Europe". En Aarkrog, V. y Jørgensen, CE. (Eds.). *Divergence and Convergence in Education and Work*. Bern, Peter Lang, 6: 57-76.
- Green, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- Green, A. (1999). "Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends". En *Journal Education Policy*, 14, (1): 55-71.

- Greinert, WD. (2004). "Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 32: 18-26.
- Grootings, P. (1994). "De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?" en *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 5-7.
- Guerrero Serón, A. (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". En *Revista Complutense de Educación*, 10 (1): 335-360.
- Guggenheim, EF. y Wollschläger, N. (2004). "Una historia de la formación profesional en Europa: de la divergencia a la convergencia". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 32: 1-3.
- Habermas (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.
- Habermas, J. (1996). "The European Nation-state- Its achievements and its limits. On the past and future of sovereignty and citizenship". En Balakrishnan, G. (Ed.), *Mapping the Nation*. London, Verso, 281-294.
- Hernández Guarch, F. (2002). "El interés por la educación y la formación en los Tratados de la UE". En *Revista Sócrates*, 3: 4-6.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Ibarra, A. (2000). "Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral". En *Boletín Cinterfor*, 149.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional*. Madrid, Síntesis.
- Kraus, K. (2008). "Does *employability* put the German 'Vocational Order' at risk? An analysis from the perspective of Earning Oriented Pedagogy". En Gonon et al (Eds.). *Work, education and employability*. Bern, Peter Lang, 4: 55-81.
- Kraus, K. (2008). "Understanding the transfer of concepts between the international and the national levels: import or interpretation?". En Aarkrog, V. et al (Eds.). *Divergence and convergence in education and work*. Bern, Peter Lang, 6: 77-99.
- Kraus, K. y Heikkinen, A. (2009). "Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts. Introducción". En Heikkinen, A. y Kraus, K. (2009). *Reworking vocational education*. Bern, Peter Lang, 7:7-18.
- Kraus, K. (2009). "Re-Theorising (L)earning. The "Earning Schema" as an area-specific model and situated concept". En Heikkinen, A; Kraus, K. (Eds). *Reworking Vocational Education*. Bern, Peter Lang, 7: 203-225.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Lázaro Lorente, L. y Martínez Ussaralde, M. (1999). *Educación, Empleo y Formación profesional en la Unión Europea*. Valencia, Universitat de Valencia.
- Lincoln YS. y Guba EG. (1995). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA, Sage.
- Lipinska, P. et al. (2008). *2010 en primer plano. Una prospección de la formación profesional*. Luxemburgo, Cedefop.
- López-Fuensalida, C. (2007). "Centros Integrados de Formación Profesional". En *Avances de Supervisión Educativa*, 7. Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=219&Itemid=49 (Acceso el 15/02/11).
- Lozano, C. (2007). *Industriales, religiosos y obreros en la enseñanza profesional industrial española*. I Jornadas de Historia Empresarial.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (Coords.) (2008). "Monográfico: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada". En *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 12 (3):1-10.
- Martín-Crespo, MC. y Salamanca, AB. (2007). "El muestreo en la investigación cualitativa". En *Nure Investigación*, 27, marzo/abril.
- Martínez, G y Oquiñena, J.J. (1988). "Bases para una Política de Formación Ocupacional". En *Economías*, 12: 297-315.
- Martínez Usaralde, M. (2001). "¿Hacia la consolidación de un proyecto europeo?: problemas, obstáculos e inconvenientes de la formación profesional en la Unión Europea". En *Revista Complutense de Educación*, 12 (1): 251-294.
- Markowitsch, J. y Luomi-Messerer, K. (2008). "Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 3 (42-43): 37-63.
- Mateo, J. L. (2006). "Sociedad del Conocimiento". En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXII (718): 145-151.
- Mayo, R. (2003). "Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento". En Congreso Internacional *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. (2005). "Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...". Disponible en: <http://www.meirieu.com/articles/> (Acceso el 16/11/10)

- Merino, R. (2003). "Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria". En *Aula Abierta*, 82: 5-26.
- Merino, R. (2005). "La nueva Formación Profesional vista por los alumnos". En *Revista Complutense de Educación*, 16 (1): 289-303.
- Merino, R. et al. (2006). "De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales". En *Revista de Educación*, 341: 81-98.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor.
- Meyer, JW. y Ramírez, F. (2002). "La institucionalización mundial de la educación". En Schriewer, J. (comp.). *La formación del discurso en Educación Comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 91-110.
- Mulder, M. (2007). "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (40): 5-24.
- Mulder, M. Weigel, T. y Collings, K. (2008). "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico". En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
- Nikeles, A. y Sirowy, L. (1984). "Convergent and divergent trends in educational systems". En Lenski, G. (Ed.). *Current issues and research in macrosociology*. Leiden, E.J. Brill, 137-165.
- Nilsson, A. (2007). "¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 41(2): 168-181.
- Novoa, A. (2002). "Ways of thinking about education in Europe". En Novoa, A. y Lawn, M. (Eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht, Kluwer Academia Publishers, 131-155.
- Novoa, A. (2010). "La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación". En *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 23-41.
- OIT (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra, OIT. Incluye el texto integral de la "Resolución sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos", adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo, el 14 de junio de 2000.

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Documento elaborado por la OCDE y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité?*. Paris, L'Harmattan.
- Oliva, J. (2000). "Formación y empleo: ¿qué formación?". En Monclús, A (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares, 257-279.
- Olivares, M^a A. y Solís Fernández, J. (2008). "La oferta formativa en el sistema educativo andaluz y su relación con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo", presentada a la XIII Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Badajoz.
Disponible en: <http://eco.unex.es/sociologia/ase2008/Principal1.htm>
- Otter, S. (1996). "La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido. Algunas características". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 7: 33-37.
- Palmieri, P. (2004). *Approaches to the idea of the 'good teacher' in vocational education and training*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Disponible en:
<http://www.aare.edu.au/04pap/pal04534.pdf>
- Palomba, D. (2009). "Education and State Formation in Italy". En Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.). *International Handbook of Comparative Education*. London and New York, Springer; 195-216.
- Pandolfi, V. (1997). "Dall'istruzione al capitale umano". En Rossi, N. (ed.). *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta? Il sistema scolastico come fattore centrale per lo sviluppo: alcune concrete proposte di intervento*. Bologna, Il Mulino, 161-190.
- Parkes, D. (1994). "Competencia" y contexto: Visión global de la escena británica". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 24-30.
- Pedraza, B. (2000). "La nueva formación profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?" En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149: 167-184.
- Pedraza, B. (2002). "La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea". En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pedró, F. (1996). "Cenicienta, El Rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea". En *Revista Española de Educación Comparada*, 2: 75-100.

- Pereyra, M. A., González Faraco, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). "Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain" en Cowen, R. y K.azamias, A. M. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Londres, Springer, 217-238.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- Pérez Esparrells, C. (2001). "La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro". En *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 3: 91-113.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia, Comunicaciones Noreste.
- Pini, M. (2010). "Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea". En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1): 105-127.
- Planas, J. (2003). "Educación y mercado de trabajo en la globalización". En Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson Educación, 165-178.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, Th. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.
- Prats, J. y Raventós, F. (Dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Barcelona, La Caixa.
- Pronko, M. (2005). *Recomendación 195 de OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*. Montevideo, Cinterfor.
- Quintana, J. (dir.) (2008). *Crecimiento y Productividad. 50 propuestas para mejorar la productividad española*. Barcelona-Madrid, IEF.
- Rainbird, H. (1994). "Políticas sindicales de formación de los trabajadores con un bajo nivel de cualificación. Un estudio comparativo. En *Revista Europea de formación profesional*, 2: 59-64.
- Rakic, V. (2001). "Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders, and Germany". En *Higher Education Policy*, 14 (3).

- Ramírez, F. y Ventresca, M. (1992). "Institucionalización de la escolarización masiva. Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno". En *Revista de Educación*, 298: 121-139
- Reyes, GE. (2001). Principales "Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social". Nómadas. En *Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 4.
- Rial, A. (2000). "La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones". En Monclús, A (Coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada, Comares, 233-255.
- Rivera García, E. (1999). "Análisis de datos cualitativos". En Rivera, E. *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de Educación Física en centros de Educación Primaria*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada, 219-279.
- Rizvi, F. (2008). "La globalización y las políticas en materia de reforma educativa". En Aróstegui, JL. Y Martínez, JB (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid, Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- Rizvi, F. (2010). "La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal". En *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 185-210.
- Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Salamanca, Univeridad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales Transversales*. Barcelona, Alertes.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Royer, D. (2003). *Pratiques de contextualisation et développement des compétences le cas de l'Union européenne*. Québec, Comisión des Programmes.
- Rychen DS. y Salganik LH. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Málaga, Ediciones Aljibe, colección Aulae, 73-90.
- Salamé, J. (2007). "La formación profesional en Europa". En *Avances en supervisión educativa*, 7.
- Sandín, MP. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw Hill.

- Scout, P. y Kelleher, M. (1996). "Convergence and fragmentation? Vocational training within the EU". En *European Journal of Education*, 31(4): 463-481.
- Sido, X. (2005). "Répertoire des recherches sur l'enseignement professionnel" Unité Mixte de Recherche - Sciences Techniques Éducation Formation. France. École Normale Supérieure de Cachan. Disponible en: [http:// www.stef.ens-cachan.fr](http://www.stef.ens-cachan.fr) (Acceso el 17/01/2011)
- Sierra, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En Galindo, J. (coord). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman, 207-276.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). "Transferir la educación y desplazar las reformas". En J. Schriewer (Ed.), *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Ediciones Pomares, 131-161.
- Tanguy, L. (2000). "Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France: un siècle en perspective". En *Revue Française de Pédagogie*, 131: 97-127.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). "Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio". En *Revista de Educación*, 355 (En prensa)
- Tardif, J. (2008). "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* (12), 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> (Acceso el 17/01/2011)
- Taylor, M. (1997a). "Educación y capacitación basada en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido". En *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 47-52.
- Taylor, M. (1997b). "El modelo británico de certificación de competencia laboral". *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Guanajato, 229-234.
- Teichler, U. (2009). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires (Argentina), Miño y Dávila.
- Tejada, J. y Navio, A. (2005). "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En *Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital*, 37 (2).
- Tessaring, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Cedefop, Salónica.

- Tröhler, D. (2009). "Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa". *Profesorado*. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2):1-14.
- Valle, JM. (2006). La Unión Europea y su política educativa. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Vargas Zúñiga, F. et al (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo, Cinterfor.
- Vargas Zúñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo, Cinterfor.
- Vincens, J. (2002). "Dinámica de la educación y de los sistemas educativos". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 25: 9-27.
- Vossio, R. (2002). "Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 152: 51-74.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del sistema-mundo: Una introducción* México DF: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*, México DF: Siglo XXI
- Walter, M. (2004). "Formación Profesional en Europa: ¿conversión o divergencia?". En *Seminario Formación Profesional y empleo: hacia un espacio común*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 29- 44.
- Weber (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Weinert, F.E. (2001). "Concepto de competencia: una aclaración conceptual". En Rychen, DS. y Salganik, LH. (Eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 94-127.
- Wolf, A. (1994). "La medición de la "competencia": la experiencia del Reino Unido". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1: 31-37.
- Young, M. (2010). "Alternative Educational Futures for a Knowledge Society". En *European Educational Research Journal*, 9 (1): 1-12.
- Zacarés, JJ. y Linares, L. (2006). "Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial". En *Revista de Educación*, 341: 123-147.

ANEXOS

ANEXO I. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO



ARTICULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA A TRAVÉS DEL DISEÑO POR COMPETENCIAS

(PROYECTO DE EXCELENCIA FINANCIADO POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA)

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL, ASESORES E INSPECTORES

1. Bloque temático: **trayectoria** personal, profesional y académica vinculada con la formación profesional.
 - a. En primer lugar, nos gustaría conocer, si fuera tan amable cuál ha sido su trayectoria académica y profesional vinculada con la formación profesional, tiempo que lleva ocupando el cargo actual, carrera profesional...

2. Bloque temático: **evolución histórica y legislativa** de la formación profesional
 - a. La formación profesional ha sido una de las etapas dentro del sistema educativo que ha experimentado importantes cambios. De hecho, la LOGSE supuso una apuesta política y una nueva concepción educativa de la formación profesional ¿cómo valora usted esta evolución?
 - b. Desde su práctica, ¿qué modificaciones nos podría señalar como las más significativas en la Formación Profesional?
 - c. En este proceso, ¿cuáles han sido los factores que han influido en la modificación positiva de la percepción social de esta etapa?
 - d. ¿Qué deficiencias percibe en el sistema de Formación Profesional actual?
 - e. Una de las prioridades del nuevo Ministerio de Educación, Servicios Sociales y Deporte es la de fomentar la Formación Profesional ¿cómo valora esta afirmación?

3. Bloque temático: en torno al **concepto, desarrollo, acreditación de las competencias**
 - a. Con la LOGSE se establece una nueva estructura organizativa para la FP (como ya habíamos mencionado previamente), y también un nuevo diseño curricular a partir del concepto de competencia profesional, social y personal. ¿Qué implicaciones ha tenido (y tiene) esto en la Formación Profesional?
 - b. Usted, ¿cómo entiende las competencias?

- c. ¿Qué implicaciones tiene el diseño de la formación por competencias en la práctica, en las formas de enseñanzas, en la formación del alumnado, en la relación con la empresa, en el papel y formación del profesorado...?
- d. ¿Cuál es su visión y que valoración le merece el desarrollo actual de las competencias como factor clave para la inserción laboral?
- e. La FP es un nivel educativo que se asocia directamente a las necesidades del mundo del empleo. En este sentido, los ciclos formativos, ¿están dando el resultado esperado, en lo que se refiere a demanda de empleo, perfil profesional requerido por las empresas, etc.?

4. Bloque temático: **retos de la Formación Profesional**

- a. ¿Cómo valora la relación entre el sistema de formación profesional y el mercado laboral? ¿Cuáles son las exigencias entre ambos subsistemas? (Qué exige el mercado laboral a la formación profesional y cuáles son las demandas de la formación profesional al mercado laboral)
- b. En este sentido, los centros integrados de formación profesional van a jugar un papel importante, rompiendo la tradicional separación entre la formación profesional inicial, ocupacional y continua, ¿cómo lo valora?
- c. Para terminar, ¿a qué retos se enfrenta la Formación Profesional?

ANEXO II. GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL EMPRESARIADO



ARTICULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA A TRAVÉS DEL DISEÑO POR COMPETENCIAS

(PROYECTO DE EXCELENCIA FINANCIADO POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA)

PROTOCOLO DE ENTREVISTA PARA EMPRESAS COLABORADORAS CON CENTROS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

1. Bloque temático: datos de la **empresa**
 - d. En primer lugar, nos gustaría conocer, si fuera tan amable cuál el nombre de la empresa; la actividad económica a la que se dedica; tamaño; si desarrolla su actividad económica a nivel local, autonómico o nacional; ...

2. **Colaboración empresa-centro** de formación profesional
 - e. ¿Cuánto tiempo hace que colabora con el centro y qué motivó/propició tal colaboración?
 - f. ¿De qué forman desarrollan esta colaboración? (Prácticas, charlas, cursos...)
 - g. Prácticas en la empresa:
 - i. ¿Qué cantidad de alumnos recibe la empresa a lo largo de un curso académico?
 - ii. ¿Quién y cómo se seleccionan a esos alumnos?

3. Bloque temático: evolución histórica y legislativa de la **formación profesional** y concepto, desarrollo, acreditación de las **competencias**
 - h. Desde su experiencia profesional, ¿qué deficiencias percibe en el sistema de Formación Profesional actual?
 - i. Una de las prioridades del nuevo Ministerio de Educación, Servicios Sociales y Deporte es la de fomentar la Formación Profesional ¿cómo valora esta afirmación?
 - j. Con la LOGSE se establece una nueva estructura organizativa para la FP, y también un nuevo diseño curricular a partir del concepto de competencia profesional, social y personal. ¿Qué implicaciones ha tenido (y tiene) esto en la Formación Profesional?
 - k. Usted, ¿cómo entiende las competencias?

- l. ¿Cuál es su visión y que valoración le merece el desarrollo actual de las competencias como factor clave para la inserción laboral? ¿Qué implicaciones tiene el diseño de la formación por competencias en la práctica, en el trabajo en la empresa?
- m. La FP es un nivel educativo que se asocia directamente a las necesidades del mundo del empleo. En este sentido, los ciclos formativos, ¿cree que están dando el resultado esperado, en lo que se refiere a demanda de empleo, perfil profesional requerido por las empresas, etc.?

4. Bloque temático: **retos de la Formación Profesional**

- n. ¿Cómo valora la relación entre el sistema de formación profesional y el mercado laboral? ¿Cuáles son las exigencias entre ambos subsistemas? (Qué exige el mercado laboral a la formación profesional y cuáles son las demandas de la formación profesional al mercado laboral). Usted como representante del Sistema productivo, ¿qué demanda al sistema educativo?

ANEXO III. MUESTRA FINAL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ENTREVISTAS	Provincia (centro)	Titularidad (centro)	Pertenencia al Equipo Directivo	Inicio Docencia en Formación Profesional
Profesor 1	Granada	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 2	Granada	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 3	Granada	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 4	Granada	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 5	Granada	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 6	Granada	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 7	Granada	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 8	Granada	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 9	Granada	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 10	Granada	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 11	Cádiz	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 12	Cádiz	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 13	Cádiz	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 14	Cádiz	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 15	Cádiz	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 16	Sevilla	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 17	Huelva	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 18	Huelva	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 19	Huelva	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 20	Huelva	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 21	Huelva	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 22	Huelva	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 23	Sevilla	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 24	Sevilla	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 25	Sevilla	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 26	Cádiz	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesora 27	Sevilla	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 28	Almería	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesora 29	Almería	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 30	Almería	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesora 31	Almería	Público	Sí	Posterior a LOGSE
Profesor 32	Almería	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 33	Almería	Priv-Conc	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 34	Almería	Priv-Conc	No	Anterior a LOGSE
Profesor 35	Málaga	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 36	Málaga	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 37	Málaga	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 38	Almería	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 39	Málaga	Priv-Conc	Sí	Posterior a LOGSE
Profesor 40	Málaga	Priv-Conc	No	Anterior a LOGSE
Profesor 41	Málaga	Público	No?	Anterior a LOGSE
Profesor 42	Almería	Privado	-	-
Profesora 43	Córdoba	Público	No	Posterior a LOGSE
Profesor 44	Córdoba	Público	No	Anterior a LOGSE
Profesor 45	Córdoba	Público	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 46	Córdoba	Priv-Conc	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 47	Córdoba	Priv-Conc	Sí	Anterior a LOGSE
Profesor 48	Córdoba	Priv-Conc	No	Anterior a LOGSE
Profesor 49	Jaén	Priv-Conc	Sí	Anterior a LOGSE
Profesora 50	Jaén	Priv-Conc	No	--

ANEXO IV. MUESTRA FINAL EMPRESAS RECEPTORAS DE ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ENTREVISTAS	Nombre Empresa	Actividad Profesional Empresa	Ubicación geográfica	Antigüedad (colabor. con los centros)	Cargo que desempeña en el entrevistado/a
Empresa 1	Kapital Sound Group	Distribución, venta y reparación de todo tipo de aparatos, accesorios y recambios de audio, video y multimedia	Chiclana (Cádiz)	2 años	Gestión y venta (Empresa propia)
Empresa 2	Mecaprec	Fabricación de elementos mecánicos de alta precisión	Cádiz	22 años	Socio propietario
Empresa 3	Carrefour	Hipermercado	San Juan de Aznalfarache (Sevilla)	Hace muchos años	Responsable Recursos Humanos
Empresa 4	---	Cultivo a gran escala	Almería	11 años	Director regional
Empresa 5	Doñana Forestal Servicios	Ejecución de obras	Almonte (Huelva)	5 años	-
Empresa 6	Polanco	Especialidad en el trabajo de la Madera	Chiclana (Cádiz)	8 años	Responsable Recursos Humanos
Empresa 7	La fabriquilla	Jardinería	Almería	2 años (17 años en el sector)	Gestión y Venta (Empresa propia)
Empresa 8	Estudarq	Proyectos de arquitectura y tasaciones	Coín (Málaga)	8 años	Arquitecto (Empresa propia)
Empresa 9	Estudio Bernardo Fernández Martínez	Estudio Fotográfico	Almería	15 años	Gestión y venta (Empresa propia)
Empresa 10	Eléctrica Bruño	Venta/Instalaciones eléctricas	Málaga	+ 20 años	Gestión y venta (Empresa propia)
Empresa 11	Analítica alimentaria	Análisis de pruebas alimentarias/Muestreo de cargas	Almería	4 años	Ingeniería y seguridad alimentaria
Empresa 12	Club Deportivo Adecor	Actividades Deportivas	Córdoba	+ 6 años	Responsable Recursos Humanos y Administración

ANEXO V. CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Nombre centro	Ubicación geográfica	Titularidad	Número de Títulos		Denominación Títulos	
			Grado Medio	Grado Superior	Grado Medio	Grado Superior
IES* Abdera	Adra (Almería)	Público	3	4	- Gestión administrativa - Estética personal decorativa - Peluquería	- Administración y finanzas - Administración de sistemas informáticos - Animación de actividades físicas y deportivas - Administración de sistemas informáticos en red
IES Albaida	Almería	Público	2	8	- Laboratorio de imagen - Cuidados auxiliares de enfermería	- Realización de audiovisuales y espectáculos - Anatomía patológica y citología - Salud ambiental - Dietética - Documentación sanitaria - Higiene bucodental - Imagen para el diagnóstico - Laboratorio de diagnóstico clínico
CDP* Campomar	Roquetas de Mar (Almería)	Privado Concertado	3	3	- Jardinería - Explotaciones agrícolas intensivas - Producción agropecuaria	- Administración y finanzas - Gestión y organización de empresas agropecuarias - Gestión y organización de los recursos naturales y paisajísticos
IES Pablo Ruiz Picasso	Chiclana de la Frontera (Cádiz)	Público	6	3	- Fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble - Estética personal decorativa - Peluquería - Jardinería - Instalaciones Eléctricas y Automáticas - Sistemas microinformáticos y redes	- Administración de sistemas informáticos - Instalaciones electrotécnicas - Administración de sistemas informáticos en red
IES Sancti Petri	San Fernando (Cádiz)	Público	4	4	- Electromecánica de vehículos - Cuidados auxiliares de enfermería - Instalaciones Eléctricas y Automáticas - Carrocería	- Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción - Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Instalaciones electrotécnicas - Laboratorio de diagnóstico clínico
IES Bahía de Cádiz	Cádiz	Público	4	8	- Gestión administrativa - Equipos electrónicos de consumo - Inst. y mant. electromecánico de maquinaria y conducción de líneas - Sistemas microinformáticos y redes	- Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Realización y planes de obra - Administración y finanzas - Desarrollo de aplicaciones informáticas - Administración de sistemas informáticos - Sistemas de telecomunicación e informáticos - Óptica de anteojería - Administración de sistemas informáticos en red
IES Maimónides	Córdoba	Público	3	3	- Laboratorio - Gestión administrativa - Instalaciones Eléctricas y Automáticas	- Administración y finanzas - Instalaciones electrotécnicas - Laboratorio de análisis y de control de calidad
CDP Ramón y Cajal	Córdoba	Privado Concertado	4	9	- Gestión administrativa - Comercio - Cuidados auxiliares de enfermería - Farmacia y parafarmacia	- Desarrollo de aplicaciones informáticas - Administración de sistemas informáticos - Documentación sanitaria - Imagen para el diagnóstico - Prótesis dentales - Integración social - Interpretación de la lengua de signos - Agencias de viajes y gestión de eventos - Administración de sistemas informáticos en red
IES Politécnico Hermenegildo Lanz	Granada	Público	4	7	- Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural - Instalaciones Eléctricas y Automáticas - Sistemas microinformáticos y redes - Carrocería	- Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción - Realización y planes de obra - Instalaciones electrotécnicas - Animación de actividades físicas y deportivas - Prevención de riesgos profesionales - Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos - Automoción

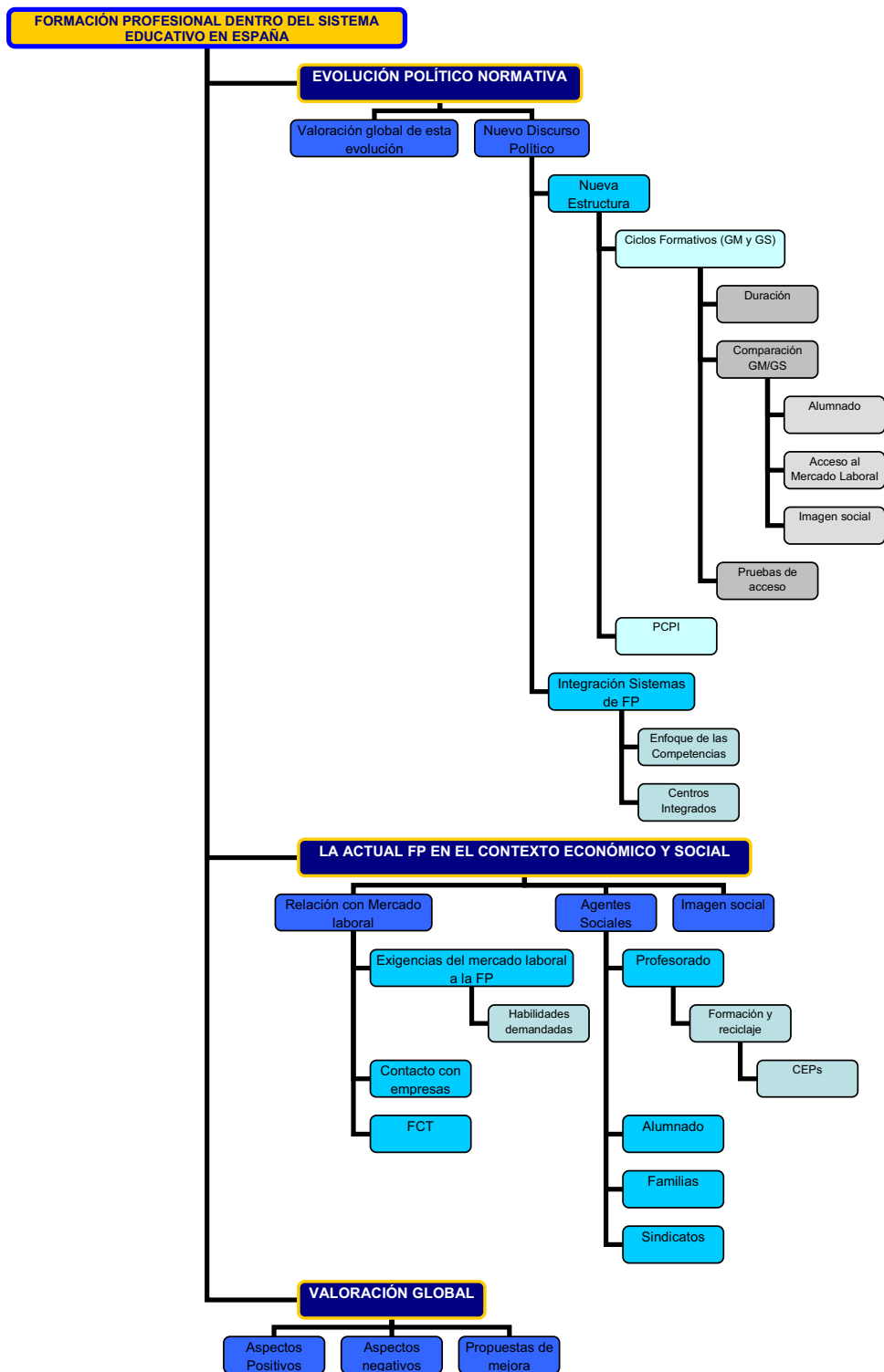
IES Luis Bueno Crespo	Armillá (Granada)	Público	4	4	- Gestión administrativa - Comercio - Equipos electrónicos de consumo - Confección y Moda	- Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Administración y finanzas - Sistemas de telecomunicación e informáticos - Patronaje y Moda
IES Montes Orientales	Iznalloz (Granada)	Público	3	1	- Gestión administrativa - Electromecánica de vehículos - Aceite de Oliva y Vinos	- Administración y finanzas
IES Doñana	Almonte (Huelva)	Público	3	2	- Gestión administrativa - Electromecánica de vehículos - Cocina y Gastronomía	- Administración y finanzas - Gestión y organización de los recursos naturales y paisajísticos
IES Profesor Rodríguez Casado	Palos de la Frontera (Huelva)	Público	3	9	- Gestión administrativa - Equipos electrónicos de consumo - Planta Química	- Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción - Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Realización y planes de obra - Administración y finanzas - Sistemas de telecomunicación e informáticos - Mantenimiento de equipo industrial - Prevención de riesgos profesionales - Química industrial - Laboratorio de análisis y de control de calidad
IES San Sebastián	Huelva	Público	3	5	- Gestión administrativa - Comercio - Sistemas microinformáticos y redes	- Administración y finanzas - Desarrollo de aplicaciones informáticas - Administración de sistemas informáticos - Gestión comercial y marketing - Administración de sistemas informáticos en red
CDP Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	Alcalá la Real (Jaén)	Privado Concertado	4	2	- Gestión administrativa - Electromecánica de vehículos - Cuidados auxiliares de enfermería - Instalaciones Eléctricas y Automáticas	- Administración y finanzas - Automoción
CDP Ave María	Málaga	Privado Concertado	5	2	- Gestión administrativa - Electromecánica de vehículos - Equipos electrónicos de consumo - Inst. y mant. electromecánico de maquinaria y conducción de líneas - Instalaciones Eléctricas y Automáticas	- Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción - Administración y finanzas - Automoción
IES Politécnico Jesús Marín	Málaga	Público	6	8	- Gestión administrativa - Electromecánica de vehículos - Equipos electrónicos de consumo - Laboratorio de imagen - Instalaciones Eléctricas y Automáticas - Carrocería	- Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción - Administración y finanzas - Administración de sistemas informáticos - Instalaciones electro-técnicas - Desarrollo de productos electrónicos - Sonido - Imagen - Administración de sistemas informáticos en red
IES La Rosaleda	Málaga	Público	13	7	- Acabados de construcción - Fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble - Electromecánica de vehículos - Preimpresión en artes gráficas - Comercio - Equipos electrónicos de consumo - Montaje y mant. de instal. de frío, climatización y producción de calor - Impresión en artes gráficas - Mecanizado - Soldadura y calderería - Cocina y Gastronomía - Servicios en restauración - Instalaciones Eléctricas y Automáticas	- Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Restauración - Secretariado - Sistemas de telecomunicación e informáticos - Interpretación de la lengua de signos - Animación de actividades físicas y deportivas - Agencias de viajes y gestión de eventos
IES Camas	Camas (Sevilla)	Público	4	4	- Comercio - Equipos electrónicos de consumo - Instalaciones Eléctricas y Automáticas - Sistemas microinformáticos y redes	- Desarrollo de aplicaciones informáticas - Gestión comercial y marketing - Sistemas de regulación y control automáticos - Sistemas de telecomunicación e informáticos
IES El Majuelo	Ginés (Sevilla)	Público	1	4	- Gestión administrativa	- Administración y finanzas - Desarrollo de aplicaciones informáticas - Interpretación de la lengua de signos

						- Agencias de viajes y gestión de eventos
IES Heliópolis	Sevilla	Público	4	6	- Gestión administrativa - Equipos electrónicos de consumo - Cocina y Gastronomía - Servicios en restauración	- Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas - Restauración - Administración y finanzas - Secretariado - Desarrollo de productos electrónicos - Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos

*IES: Instituto de Educación Secundaria

*CDP: Centro Docente Privado

ANEXO VI. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR VERGATA"
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell'Educazione



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**"LA RIFORMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE
IN SPAGNA ATTRAVERSO IL DISEGNO PER
COMPETENZA: UN'ANALISI DALLA PROSPETTIVA
DEGLI AGENTI SOCIALI"**

RICERCA PRESENTATA DA
ROCÍO LORENTE GARCÍA

SUPERVISORE DELLA TESI
Prof. Dr.ssa. DONATELLA PALOMBA (Italia)
Dr. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO (España)
Dr.ssa. MÓNICA TORRES SÁNCHEZ (España)

Coordinatore:
Prof. Dr.ssa. Donatella Palomba (Italia)
Dr. Jesús Domingo Segovia (España)

Attualmente, processi come la globalizzazione, i grandi passi nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le trasformazioni nei sistemi produttivi, l'aumento del valore della conoscenza....generano una serie di sfide, rischi e tensioni che vanno ad incidere, specialmente sull'educazione e sulla formazione. Vale a dire, i cambiamenti che si generano nei sistemi produttivi e, più concretamente, i cambi che si stanno producendo nel mercato del lavoro, incidono direttamente sull'organizzazione e sulla propria concezione dei sistemi educativi riconfigurandoli.

In definitiva, "l'organizzazione dei sistemi di educazione e formazione devono garantire che questi si adattino e rispondano adeguatamente alle necessità dei cittadini, nel mercato del lavoro e della società in generale".

L'oggetto fondamentale della coordinazione, consiste nel trovare un equilibrio fra gli interessi occasionalmente divergenti dei diversi interessati: lo Stato, i datori di lavoro (impresari) e i cittadini. Così, i cambiamenti nel mondo del lavoro implicano processi di produzione più complessi, che richiedono ai lavoratori di essere più flessibili e disposti ad acquisire nuovi saperi (Descy e Tessaring, 2002:4).

In concreto, oggi, sotto la denominazione di "Società della conoscenza", basata sulla competitività, sulla occupabilità, sulla mobilità del lavoro, sulla flessibilità per l'impiego.....,presenti nella nostra società, si ridefiniscono costantemente le caratteristiche dei lavoratori dirette a rispondere ai profili professionali richiesti per le necessità del sistema produttivo. In questo contesto, l'educazione in generale e la Formazione Professionale in particolare, devono riorientarsi per rispondere a tali domande. Per tanto, nella Società dell'Informazione e della Conoscenza, una delle priorità per l'azione in materia di impiego si modula come "educazione e formazione permanente", cioè, l'investimento nell'educazione e formazione verso la conoscenza e il saper fare durante tutta la vita.

Questa formula rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo della strategia europea per l'apprendimento permanente che si fomentò nel 1996 nell' "anno Europeo dell'apprendimento permanente". Fin dai suoi inizi, l'apprendimento permanente si è relazionato con l'impiego e le politiche economiche, alla luce della competitività, che al tempo stesso, è anche connesso all'orientamento verso l'occupabilità.

La trasformazione dei sistemi di formazione iniziale per adattarsi alla crescente domanda di formazione permanente è, insieme alla prospettiva delle competenze, il fattore che più sta fomentando l'innovazione e lo sviluppo dei sistemi di formazione. E come nel caso delle competenze, l'incorporazione del messaggio viene promosso dall'Unione Europea (Homs, 2008:157). Proprio in occasione del vertice di Lisbona nel 2000, l'Unione europea deve affrontare la sfida di diventare l'economia della conoscenza più competitiva al mondo. Questo obiettivo diventa azione convergente o un "ideale normativo" che influenza e organizza le politiche nazionali (Novoa, 2010:37). Si intraprende, quindi, una riflessione su quali dovrebbero essere gli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione con la finalità di contribuire al cammino verso il mercato del lavoro europeo e la creazione di posti di lavoro migliori e più numerosi, portando alla conclusione che il contributo della istruzione e della formazione è fondamentale per l'economia europea, essendo un fattore di crescita economica, di innovazione di impiego sostenibile e coesione sociale; gli investimenti in risorse umane competitive sono fondamentali; l'istruzione e formazione camminano relazionati con la transizione di un'economia basata sulla conoscenza in grado di mantenere una crescita economica sostenibile.

Si nota, quindi, che la formazione professionale è vista come una parte fondamentale nella soluzione europea alla concorrenza globale per l'importanza dell'investimento in capitale umano, in conoscenza. Così, si mette in moto il processo di Copenaghen (iniziato nel 2002) con l'obiettivo di formulare politiche in materia di istruzione e formazione professionale attraverso la convergenza degli obiettivi comuni, ma allo stesso tempo, mantenendo la diversità dei sistemi nazionali e rispettando le tradizioni dei paesi. Pertanto, una delle caratteristiche di questo processo è la "ambiguità", perché, da un lato, mette in evidenza la diversità, la sussidiarietà e la sovranità nazionale, ma d'altra parte, introduce diversi meccanismi di controllo (Cort, 2008:107). Alcuni autori come Ertl (2006:14) identificano questo processo come "un punto di svolta nel processo di sindacalizzazione delle politiche che erano stati piena responsabilità degli Stati Membri". Un risultato finale di questo processo è che il predominio dello Stato-nazione come principale legislatore in materia di istruzione viene messa in discussione (Ertl e Phillips, 2006:79).

E il Consiglio di Lisbona non si è limitato a progettare un obiettivo globale per gli Stati membri dell'Unione, ma ha anche stabilito un metodo per raggiungerlo: il Metodo Aperto di Coordinamento (MAC). Questo metodo fornisce un nuovo quadro di

cooperazione tra gli Stati membri, al fine di realizzare la convergenza tra le politiche nazionali per raggiungere obiettivi comuni.

Dentro di questo metodo intergovernativo, gli Stati membri valutano altri Stati membri (il cosiddetto "gruppo di controllo") e la Commissione svolge solo un ruolo di supervisione. Il Parlamento europeo e il Tribunale di Giustizia sono poco coinvolti in questo processo. Questo metodo si basa principalmente su: l'individuazione e la definizione comune di obiettivi comuni da raggiungere (adottati dal Consiglio); strumenti di misura definiti in connessione (statistiche, indicatori, linee guida); la valutazione comparativa ("benchmarking"), cioè, il confronto dei risultati degli Stati membri e lo scambio delle migliori pratiche (monitoraggio da parte della Commissione).

In definitiva, l'obiettivo finale è quello di raggiungere un processo di convergenza tra gli Stati membri per stabilire quali siano obiettivi condivisi, si misurano il progresso di ogni paese, si diffondono le buone pratiche e si esige responsabilità, ma la procedura da seguire non viene imposta. Il MAC, quindi, è guidata da cinque principi fondamentali: la sussidiarietà, basata sull'equilibrio tra livello europeo e nazionale; la convergenza, fondata sul perseguimento di obiettivi comuni; l'apprendimento reciproco, basato sullo scambio di buone prassi; l'approccio integrato, basato sulle azioni parallele in diverse ambiti; la gestione per obiettivi, focalizzata sulla creazione di obiettivi comuni per tutti gli Stati (Bonal e Tarabini, 2006: 134).

Reticamente, questo metodo si basa sulla partecipazione volontaria e sull'apprendimento ascendente ("bottom-up"), che, tuttavia, si basa su tecnologie che forniscono il quadro per le politiche di formazione professionale in una specifica direzione. Radaelli (2004) rileva che il MAC è un tentativo di "fare progressi in aree politicamente sensibili per cercare di evitare la politicizzazione". La FP è un' area sensibile, non solo perché si basa sul principio di sussidiarietà, ma perché è collegata agli ambiti politici del mercato del lavoro, relazioni industriali e modelli di benessere ("welfare"). In un certo senso, l'ambiguità del processo di Copenaghen è amplificato dall'organizzazione ambigua della politica dell'Unione europea, da un lato, una istituzione sovranazionale con autorità limitata e, dall'altro, una cooperazione intergovernativa con tendenze a limitare, almeno per alcuni Stati membri (Cort, 2008:221-222). Nonostante il MAC non implichi un trasferimento di competenze dal livello nazionale a quello europeo, rafforza le istituzioni europee nella misura di assegnazione di compiti principali nella definizione ed nel controllo dell'intero processo.

Anche alcuni autori parlano di una funzione sanzionatoria di questo nuovo approccio, non per il suo potere coercitivo, ma per i parametri utilizzati per identificare

quali Stati sono riusciti o sono falliti nel raggiungimento degli obiettivi, rendendolo un potente e meccanismo di controllo e di pressione (Novoa, 2010, Bonal e Tarabini, 2006), e uno strumento efficace per la creazione di uno spazio educativo europeo.

Verso un nuovo dinamismo della Formazione Professionale nel quadro di una formazione permanente

Come già detto, un concetto chiave della politica educativa attuale in Europa è l' "educazione per tutta la vita" (educazione permanente), che diventerà il protagonista nel discorso politico riferito all'istruzione e alla formazione nell' Unione europea. Questo concetto di formazione permanente ha una lunga storia nella storia dell'educazione.

Sebbene, in un primo momento si trattava di un sottosistema separato della formazione iniziale che aveva un ruolo complementare e ruotavano attorno all'attualizzazione delle conoscenze o al riciclaggio delle capacità in caso di cambiamento professionale, attualmente si pretende che la partecipazione alle attività di formazione continua non sia reattiva alle necessità di adattamento ai cambiamenti nell'occupazione e alla carriera professionale degli individui, bensì sia una disposizione preventiva come allenamento per mantenere le capacità di apprendimento attivate anche all'aldilà della prospettiva professionale. Oggi, l'apprendimento permanente è intesa come un continuum, che comprende la formazione iniziale dalle prime tappe dell'educazione infantile fino alla formazione adulta, e non come un sottosistema complementare autonoma. L'apprendimento permanente pone due sfide fondamentali: la formazione "in qualsiasi momento " e la formazione "per tutti". Cioè, non si tratta solo di facilitare gli apprendimenti continui nel corso della vita di una persona, ma che ad possa accedere inoltre un numero massimo di persone. La formazione si espande nel tempo e nello spazio per tutti e in ogni momento dunque, senza una popolazione altamente qualificata e in costante aggiornamento è impossibile che una società della conoscenza sviluppata si mantenga solida (Homs, 2008:156-157). Attraverso l'educazione per tutta la vita (continua) si vuole sviluppare una visione di educazione che consenta di partecipare pienamente a questo nuovo mondo globalizzato. La definizione di apprendimento per tutta la vita, nata dalla strategia di Lisbona, si basa sui seguenti principi:

- La crescita economica è l'obiettivo nel quale si basa il nostro benessere.

- La competitività dell'economia e del sistema di produzione europea è la condizione.
- Il terreno dello sviluppo dell'economia della conoscenza è uno su cui giocare le principali opportunità di crescita, essendo questo un valore aggiunto.
- La società della conoscenza è il necessario complemento.
- La formazione permanente è la risorsa principale per la costruzione della società della conoscenza.
- A tal fine, c'è da aumentare l'accesso all'offerta formativa disponibile realizzando forme di inclusione sociale per tutti i soggetti a rischio di esclusione.
- I costi dovrebbero essere ripartiti tra tutti i soggetti coinvolti (Federighy, 2006:819).

Pertanto, in questo contesto, secondo Fazal Rizvi (2010: 200) l'educazione per tutta la vita è un concetto che si trova nel discorso più ampio della crescita economica e della competitività. L'approccio neo-liberale dell'educazione per tutta la vita si trova all'interno di un immaginario sociale il cui predominio è stato ottenuto attraverso una serie di strategie politiche, usate allo stesso modo da organizzazioni internazionali e governi nazionali. Un altro concetto che pervade la politica dell'istruzione europea è quello delle "competenze professionali". Estendere il concetto di apprendimento durante tutta la vita e insistere sulle competenze professionali, può facilitare l'accesso all'istruzione e di elevare il livello di questo (obiettivo delle politiche educative dell'Unione europea).

Infatti, i paesi europei, preoccupandosi di adattarsi sia alle esigenze della società della conoscenza e sia alla necessità di migliorare il livello e alla qualità del lavoro al fine di conseguire che l'Unione europea diventi la società della conoscenza più competitiva del mondo, cominciano a riflettere, promuovere e incoraggiare le riforme dell'istruzione in termini di competenze e capacità rilevanti per l'individuo (Cocozza, Liso e Neri, 2004). Il nominato dibattito delle competenze si converte così in un discorso pedagogico ampiamente diffuso che coinvolge un nuovo slogan o un'ortodossia del cambiamento educativo così come un dispositivo adeguato per la ristrutturazione delle istituzioni e del lavoro scolastico nella società della conoscenza (Bosman, Gerard e Roegiers, 2000; Royer, 2003).

Pertanto, l'emergenza attuale del concetto di concorrenza suppone un aggiornamento dei requisiti professionali e sostituisce le nozioni classiche di attitudine,

capacità e qualifiche. Questo nuovo concetto, anche se ambiguo e con suoi numerosi vincoli e interpretazioni contraddittorie, soddisfa i requisiti per integrare e / o sostituire quelli precedenti, in particolare l'idea di qualifica a cui è associato. Mertens (1997) esplora il significato di entrambi i concetti nel modo seguente:

"Per qualifica si intende l'insieme delle conoscenze e le competenze che gli individui acquisiscono nel corso dei processi di socializzazione e di istruzione / formazione. E' considerata come una risorsa con la quale le persone contano (sono) e che utilizzano per svolgere certi lavori. Può essere definito come il potenziale per eseguire o svolgere i compiti corrispondenti a una attività o di lavoro. La competenza, si riferisce solo ad alcuni aspetti di questo corpo (cumulo) di conoscenze e capacità: il necessario per raggiungere determinati risultati richiesti in una data circostanza; la reale capacità di raggiungere un obiettivo o un risultato in un determinato contesto. Mentre la qualifica è limitata all'incarico, la competenza si concentra sulla persona che può occupare uno o più posti di lavoro" (Mertens, 1997:30).

Se passiamo in rassegna la letteratura sull'argomento, notiamo che l'interesse generato oggi in torno all'approccio delle competenze professionali ha un'origine tanto industriale come legale (Guerrero Seron, 1999). Cioè, da un lato questo approccio sembra essere collegato alle politiche di gestione delle risorse umane nelle imprese, al fine di adeguare la forza lavoro alle mutevoli esigenze del sistema produttivo. Da questa prospettiva, le competenze dei lavoratori diventano una chiave e sempre più preziosa per il successo di alcune società rispetto ad altre. A tal proposito troviamo riferimenti di questo approccio relazionandolo con altri concetti quali la competitività, l'occupabilità, redditività, produttività (Guerrero, 1999; Vargas Zúñiga, 2001 e 2004; Farrugia, 2004;).

D'altra parte, dalla sua origine legale, si nota che questo approccio è legato alla regolazione delle qualifiche professionali dei lavoratori in ufficio per la standardizzazione possibile, soprattutto all'interno dell'Unione europea. Da questa prospettiva, Peter Grootings (1994) rileva che l'importanza data a questo nuovo approccio nell'Unione europea è perché presenta più opportunità per lo sviluppo di strumenti europei per la mobilità e la trasparenza. Tuttavia, questo non si raggiunge dal concetto di qualifica professionale, poiché ha un significato molto contestualizzato. Secondo Grootings (1994:5), il problema è che "il significato della qualifica è integrato nel contesto specifico dei vari sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale. Abbiamo anche imparato che questo significato dipende dal rapporto tra sistemi di formazione con le strutture del mercato del lavoro, sistemi di relazioni

industriali e il tipo di organizzazione del lavoro. Infatti, a seconda della evoluzione di questi rapporti in ogni paese, le qualifiche si riferiscono alternativamente a livelli d'istruzione, alle caratteristiche delle categorie di lavoro (come le professioni), a classificazioni salariali, posti di lavoro nell'azienda o a particolari combinazioni di questi criteri". In questo senso, si pensa all'approccio delle competenze come un mezzo per facilitare la mobilità europea, sia in termini di formazione o di occupazione. L'obiettivo deve essere quello di promuovere uno spazio europeo di istruzione e formazione professionale (IFP) in cui le qualifiche e le competenze acquisite in un paese siano riconosciute in tutta Europa, promuovendo così la mobilità dei giovani e degli adulti. Questa area IFP dovrebbero essere coltivata attraverso l'uso di quadri comuni, strumenti e attrezzi e il sostegno per l'uso coerente dei dati comparabili che permettano la formulazione di politiche basate sulle prove. Questo nuovo approccio rappresenta un ripensamento delle competenze nella progettazione della formazione, vincolandola alle esigenze di sviluppo economico e sociale e, più specificamente con le esigenze del mondo produttivo, che implica cambiamenti importanti e novità pedagogiche, facendo riferimento in particolare alla valutazione degli apprendimenti e alla definizione e all'organizzazione dei processi di apprendimento. Come segnala Homs (2008:157) "l'applicazione del concetto di competenze sia nel lavoro che nella formazione ha portato a dare particolare priorità ai risultati, sia di quelli dell'apprendimento sia di quelli professionali, al di sopra dei processi educativi e di business. Tra le altre cose, fa sì che i processi e gli spazi di formazione non siano facilmente separabili, ma che appaiano interconnesse, con conseguenti sovrapposizioni tra il formale e informale, come pure tra lavoro e scuola". La strada che devono seguire le istituzioni responsabili della formazione, è la ridefinizione dei suoi quadri di lavoro, trasformando i suoi obiettivi, le sue funzioni, la sua relazione con il mondo produttivo e la sua attenzione alle domande dei mercati del lavoro. Questo approccio di competenza lavorativa permette la definizione di programmi di formazione flessibili e modulari, collegati con ciò che avviene effettivamente nel mondo del lavoro. Inoltre, non solo facilita la formazione degli individui, ma la incoraggia anche per tutta la sua vita, alternando la formazione al lavoro, permettendo l'accumulo di capitale intellettuale, lo sviluppo di standard comparabili, e la generazione di informazioni tempestive e affidabili per il mercato del lavoro sopra ciò che gli individui sanno fare (Ibarra, 2000). La Formazione modulare consente l'accumulo di apprendimento di competenze specifiche per attività specifiche, acquisite in tempi diversi e attraverso brevi corsi di formazione rispetto ai programmi precedenti. E' importante a questo proposito, l'alternanza tra periodi di lavoro e periodi di apprendimento scolastico.

In breve, l'approccio di competenze richiede di superare i metodi tradizionali di formazione, orientandoli verso una pedagogia diversa. Come giustamente sintetizza Pia Cort (2008), il ruolo della formazione professionale sarà quindi, secondo questo approccio, che i lavoratori acquisiscano le competenze giuste, cioè, quelle che chiedono il mercato nazionale del lavoro e che tali competenze siano trasferibili e senza vincoli ad un mercato di lavoro europeo affinché la mobilità sia possibile. Deve esistere la possibilità di accettare le diverse competenze verso le necessità del mercato del lavoro europeo con una prospettiva di apprendimento permanente. Inoltre, il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale è un elemento chiave in questa costruzione della formazione professionale. Si tratta di una percezione economica, tecnocratica e strumentale dell'apprendimento che viene esposto. Centrale è la "occupabilità", cioè, che la persona acquisisca le capacità che fa di lui un bene prezioso nel mercato del lavoro. Sottolineando la capacità dell'individuo di dominare le nuove capacità di lavoro, i concetti di occupabilità e competenza hanno acquisito importanza nel discorso delle politiche internazionale. Infatti, essi sono diventati un nuovo imperativo non solo per gli individui ma anche per la formazione professionale.

Il contesto spagnolo

Seguendo queste linee guida, nel contesto spagnolo, nel 1990, la Legge di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE), sebbene ha optato per il termine *capacità* per l'istruzione obbligatoria, ha introdotto il termine *competenze* per riferirsi alla Formazione Professionale. Questa legge, cosciente che questo è *uno dei problemi del sistema di istruzione vigente fino al momento che richiedono una soluzione più approfondita e urgente, e che è un settore di massima importanza per il futuro del nostro sistema produttivo*, intraprende una profonda riforma della formazione professionale nel suo Quarto Capitolo del Titolo Primo. La legge definisce la formazione nel seguente modo:

"Una serie di insegnamenti che, nell'ambito del sistema educativo e disciplinata con questa legge, consentono prestazioni qualificate delle varie professioni. Prevedere anche altre azioni che, finalizzate alla formazione continua nelle imprese e all'integrazione e alla reintegrazione dei lavoratori, si sviluppano nella formazione professionale occupazionale che sono regolate dalla normativa specifica. I poteri pubblici devono garantire il coordinamento di entrambe le offerte di formazione professionale "(LOGSE, Capitolo IV, art. 30,1).

Successivamente, il Primo Programma di Formazione Professionale è quello che prevede un'adeguata trasparenza delle qualifiche a livello europeo. Questo programma concordato nel 1993 e in vigore fino al 1996, suppone il primo approccio globale in materia di formazione professionale in Spagna per cercare di articolare in un insieme coerente i due sottosistemi di formazione esistenti al momento, occupazionali e normativa. In esso si segnala che la formazione professionale dovrebbe essere visto come unica, come un tutto, che cerca in ogni caso la preparazione adeguata per la pratica professionale e, quindi, l'acquisizione di competenze con valore e significato per l'impiego per facilitare l'inserimento e/o l'avanzamento di carriera. Ma la legge referente che introduce in Spagna il discorso delle competenze e che suppone un punto di svolta per la FP, è la Legge Organica sulle Qualifiche e sulla Formazione Professionale che, sotto la guida del nuovo Programma di Formazione, è stato approvato nel 2002.

Lo scopo di questa legge è di "migliorare la qualità e la coerenza della formazione e rafforzare l'apprendimento permanente così come le procedure di valutazione, accreditamento e il riconoscimento delle conoscenze informali di persone. In questo modo, si creano meccanismi che collegano la formazione e l'apprendimento nell'occupazione, creando itinerari e moduli professionali che aiutano le persone passare da un sistema all'altro, migliorando le loro competenze e l'occupabilità, così come la mobilità della forza lavoro nell'Unione europea (Arbizu, 2002:157). L'importanza e la novità di questo è che, per la prima volta nel nostro paese, si collega la politica educativa con la politica di occupazione, bandendo (eliminando) i tre sottosistemi tradizionalmente esistenti e ponendo in connessione la formazione professionale che si impartisce attraverso il sistema di istruzione con formazione professionale per l'occupazione.

Pianificazione e strumenti per la ricerca sul campo

Progetto Della ricerca

Il focus centrale di questo lavoro si basa sull'analisi della rilevanza che l'approccio delle competenze professionali ha conseguito durante la riforma della formazione professionale in Spagna negli ultimi decenni. In questo senso, il lavoro consiste, da un lato, in uno studio della politica educativa da un punto di vista normativo e di controllo nell'ambito europeo, nazionale e sua attuazione in Andalusia e, dall'altro, uno studio qualitativo focalizzato sulla percezione degli attori sociali coinvolti nella formazione professionale iniziale. Il progetto di ricerca è stato guidato ed influenzato dai concetti teorici di gioco, cercando di avvicinarsi all'oggetto di studio nelle varie fasi. La tabella seguente mostra le fasi di progettazione della ricerca usate e gli oggetti che hanno guidato ognuna di queste (fasi).

PROGETTO DI RICERCA					
FASI	Quadro teorico	Compilazione dati quantitativi sull'oggetto di studio	Analisi del discorso nel contesto educativo	Analisi del discorso nel contesto del mercato del lavoro	Analisi finale
OBIETTIVI	<p>Analizzare le differenti prospettive teoriche attorno all'approccio delle competenze e, più concretamente, delle competenze professionali.</p> <p>Considerare gli approcci internazionali sulle competenze nel quadro legislativo nazionale e regionale sulla formazione professionale</p> <p>Esaminare i processi di convergenza e di divergenza che si stanno verificando nelle politiche di formazione professionale</p>	<p>Avere una conoscenza più dettagliata dell'oggetto di studio e realtà sociale.</p>	<p>Analizzare l'evoluzione delle riforme nella FP.</p> <p>Conoscere le implicazioni del discorso delle competenze nella FP.</p> <p>Individuare quali sono le sfide che questa tappa deve affrontare.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Dalla percezione dei Professori</p>	<p>Analizzare l'evoluzione delle riforme nella FP.</p> <p>Conoscere le implicazioni del discorso delle competenze nella FP.</p> <p>Individuare quali sono le sfide che questa tappa deve affrontare.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Dalla percezione degli impresari</p>	<p>Capire e determinare in che misura il discorso delle competenze incide le politiche di attuazione nella formazione professionale (sulla base agli estratti delle fasi precedenti)</p>
FONTE DEI DATI	<p>Documenti normativi e fonti bibliografiche.</p>	<p>Base dei dati del Consiglio dell'Educazione in Andalusia;</p> <p>Istituto di Statistica di Andalusia; e</p> <p>Annuario Economico Della Fondazione la Caixa.</p>	<p>Interviste Professori della Formazione professionale</p>	<p>Interviste a imprenditori riceventi gli studenti della Formazione Professionale</p>	<p>Risultati e interpretazioni delle fasi precedente</p>

Il lavoro sul campo con gli attori coinvolti nella formazione professionale si compone di interviste semistrutturate, attraverso le quali sono state raccolte le percezioni, le opinioni - che ci hanno permesso di conoscere quali sono state le implicazioni del discorso di competenze in una particolare fase del sistema educativo - e la formazione professionale iniziale. Questa fase si sta rivedendo in base alle nuove esigenze dell'economia e, in particolare, dei mercati del lavoro, in base anche alle sfide che deve affrontare, ecc.. questo a partire dalla percezione e dal discorso di coloro che sono coinvolti nel processo, ovvero i partecipanti nella ricerca.

Queste interviste sono state condotte su due livelli: gli insegnanti nel campo della formazione professionale (distinguendoli tra l'appartenenza o meno al gruppo direttivo del Centro); e gli imprenditori. Infine, si sono effettuati circa 50 interviste con gli insegnanti e con 12 datori di lavoro, per un totale di 62 interviste semistrutturate, uno per ogni informatore, che corrispondono ad un totale di 21 scuole dell' Andalusia.

Analisi dei dati

Per l'analisi qualitativa delle interviste e per il suo sviluppo pratico, si sono soprattutto seguite le linee guida di Kvale (1996). La ricercatrice ha condotto tutte le interviste e le loro trascrizioni per garantire l'affidabilità necessaria o, in termini della metodologia qualitativa, la dipendenza sia durante il colloquio, sia nella sua successiva conversione al testo scritto (con i cambiamenti che ha comportato), sia nel modo linguistico (il passaggio dalla lingua orale a quella scritta); come per il contesto, vi è un cambio da una situazione contestualizzata ad un' altra decontestualizzata. Tuttavia, durante l'espletamento delle prime interviste, c'è stata la presenza di un altro ricercatore, il cui obiettivo è stato quello di interrogare, analizzare e discutere la loro interpretazione e la modifica della scaletta iniziale del colloquio. L'analisi vera e propria aveva come obiettivo quello di sviluppare il significato delle interviste, per cui, utilizziamo la seguente approssimazione:

1. *Codifica del significato*, cioè, l'intervista è stata classificata in categorie. Una parte di esse derivano nel corso delle interviste o una successiva analisi, e altre derivano direttamente dal quadro teorico di riferimento.
2. *Classificazione del significato*, cioè, una volta fatta la codifica in ciascuna delle trascrizioni si procede a mettere insieme i frammenti di una stessa sezione. Questo suppone separarli dalle interviste originali, per un successivo raggruppamento. Nonostante questa separazione non si è mai

persa l' identificazione originaria di ogni frammento, cioè dall' intervista da cui è stata tratta.

3. *L'interpretazione del significato*: implica andare oltre il significato ovvio di strutturazione del testo in alcune categorie per una interpretazione più profonda e speculativa su di esso. In contrasto con la decontestualizzazione delle dichiarazioni rese nella categorizzazione, la interpretazione recontestualizzata le dichiara realizzate all'interno di più ampie strutture di riferimento. Il contesto per l'interpretazione di una dichiarazione si proporzionò in base alla stessa intervista o in base alla teoria.
4. *La generazione del significato*, che implica "estrarre" il significato del materiale raccolto e dargli un senso.

Un aspetto fondamentale nel processo di analisi della ricerca è stato l'aiuto prezioso che il computer ci ha dato per eseguire le operazioni meccaniche (registrazione, organizzazione, recupero, ecc.) di tutti i documenti inclusi nel corpus della ricerca. Il nostro compito sarebbe stato difficile da realizzare se non avessimo contato su questo sostegno prezioso, in particolare sul programma "*nudist*" (Non Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing). Si tratta di un programma creato presso la Università La Trobe (Melbourne, Australia), progettato specificamente per l'analisi di dati qualitativi di interviste, diari, storie di vita, e testi in generale (Richards e Richards, 1994; cit Rivera García, 1999) La sezione successiva contiene i principali risultati relativi allo studio. Le categorie che abbiamo utilizzato per l'analisi di interviste ai professori sono divisi in tre sezioni principali:

- a. Evoluzione della formazione professionale, che analizza il discorso dei professori sulle modifiche introdotte dalla Legge Organica sul Sistema Educativo (LOGSE), nonché la loro percezione delle implicazioni nella struttura, il rapporto con l'impresa e il nuovo discorso che inizia con questa, già che la LOGSE, per la prima volta, contempla il concetto di abilità e lo collega con l'occupazione, ma sarà la LOCFP (Legge organica delle qualifiche professionali) che coinvolgerà il reale asse della formazione professionale nel nostro Paese, poichè si vincola la normativa educativa con la politica di impiego, esiliando i tre sottosistemi tradizionalmente esistenti e

ponendo in collegamento la formazione professionale che viene impartita nel sistema educativo per la formazione professionale per l'occupazione, che suppone un nuovo disegno della formazione professionale basato sulle competenze.

- b.** La Formazione Professionale attuale nel contesto economico e sociale, dove si analizza il discorso degli intervistati circa gli agenti sociali coinvolti in questa formazione, con particolare attenzione al loro punto di vista sulle imprese, sulla partecipazione e il coinvolgimento di queste nella la formazione professionale, etc., così come la percezione dei professori sull'immagine sociale che i distinti attori hanno verso questo insegnamento.
- c.** Valutazione complessiva dell'attuale formazione professionale, dove si fa una raccolta dei principali punti di forza e delle carenze che i professori mettono in evidenza della formazione professionale. Esso stabilisce anche le sfide o le proposte di miglioramento derivanti dal discorso degli intervistati. Queste categorie hanno anche guidato l'analisi del discorso dei rappresentanti delle imprese che sono stati intervistati che, partendo da una realtà più vicina al mercato del lavoro, ci dà il loro punto di vista sulla Formazione Professionale, ma anche sui cambi che lo hanno modificato, sulla preparazione degli alunni così come sulle le sfide con le quali si scontra questa modalità di insegnamento.

Conclusioni finali

In questa ricerca si è verificato che la Formazione Professionale è considerata un abito fondamentale per lo sviluppo economico e sociale. La prova di ciò sta nel fatto che questa si converte in una strategia politica prioritaria, in momenti di crisi finanziaria, tendendo a diminuire gli indici della disoccupazione, come evidenzia l'influenza che entrambi gli ambiti, quello economico e quello formativo, esercitano uno sopra l'altro. Abbondano anche le richieste del mondo aziendale (dell'impresa) e produttivo per una migliore e adeguata formazione dei cittadini, che risponda alle esigenze del mercato del lavoro. Infatti, disporre di un capitale umano formato, competitivo e competente, con le conoscenze e le abilità necessarie per esercitare i compiti è strettamente legato alla modernizzazione della formazione professionale.

Questa idea è presente anche tra i professori e gli impresari, i quali segnalano l'importanza che la formazione si orienti verso ciò che chiede l'ambiente produttivo e, inoltre, considerano essa come la sfida fondamentale alla quale la formazione professionale deve far fronte nel nostro Paese. Eppure, oggi si crede, in base a come è concepita e impostata questa formazione, che si segua questa direzione.

In questo senso, i professori sottolineano l'importanza non solo di dirigere la formazione verso la specializzazione, bensì anche di indirizzarla verso un mercato instabile, in continuo divenire. Infatti, il discorso riferito alla specializzazione non si relaziona con il suo utilizzo immediato, cioè, anche se si fa riferimento alla ricerca della specializzazione per rispondere al tessuto aziendale (per formare la realtà del mercato del lavoro), si ritiene che essa deve essere completata con altre competenze che permettano agli alunni di adattarsi ai cambi che si producono nel mercato del lavoro. Si estrae dalle interviste, così come evidenzia Cano Galan(2010: 110) che: "la qualifica ha come obiettivo migliorare l'impiegabilità degli individui e facilitare la creazione di una vera società della conoscenza, si intenderà che una persona è qualificata "professionalmente" quando, dalla prospettiva di impiego, può migliorare la sua impiegabilità o le sue condizioni di lavoro o semplicemente prendere le decisioni di lavoro più opportune o convenienti per raggiungere alti livelli di soddisfazione personale". Per tanto, i tradizionali disegni organizzativi e concettuali della formazione professionale sono eccessivi e superati dalla nuova tendenza della organizzazione del lavoro e all'affiorare di nuove richieste verso i lavoratori.

Gli impresari, concordano su quanto si deve richiedere agli alunni nell'impresa. Ciò che viene apprezzato dagli studenti che arrivano alle imprese per realizzare la Formazione nei Centri per l'impiego, che diventano necessari per il loro inserimento lavorativo, riguardano principalmente conoscenze e abilità tecniche relazionate con il posto da occupare, ma anche con abilità più sociali, personali e attitudinali che favoriscano positivamente il clima nell'impresa, il lavoro di gruppo, l'attenzione al pubblico, l'integrazione nella cultura dell'impresa, etc. (subordinatamente all'incarico da occupare). In definitiva, conoscenze teorico-pratiche e altre abilità sociali benefiche per lo svolgimento del lavoro.

Per ciò, la Formazione nei Centri per l'Impiego è uno degli aspetti meglio apprezzati da entrambi i collettivi, poiché la si considera una parte fondamentale nella formazione degli alunni, anche se questa non è priva di problemi. Inoltre, nel discorso con i professori e impresari notiamo che l'apprezzamento per la Formazione nei Centri per l'Impiego viene integrata con la idea di potenziamento e fomento dell'inserimento lavorativo degli alunni, per cui è valutata positivamente, poiché si considera che è in questo periodo di pratica che l'alunno matura i contenuti e realmente apprende. Allo stesso modo, questa presuppone il primo contatto che l'alunno ha con l'impresa e, per cui non solo l'opportunità di dimostrare e mettere in pratica quello che sa, ma anche di farsi valutare nell'impresa. Infatti, la prima opportunità che deve conseguire è un contratto di lavoro (molti di loro vengono assunti nell'impresa dove hanno realizzato la Formazione).

Pertanto, una delle conclusioni ricavata è precisamente che la Formazione nei Centri per l'Impiego viene considerata fondamentale per la formazione dell'alunno, per il collettivo dei professori e degli impresari, essendo generalmente valutata molto bene. Anche se, i professori sottolineano l'importanza che deve esistere una maggiore consapevolezza e implicazione da parte degli impresari per trarre il miglior vantaggio possibile della permanenza dell'alunno nell'impresa, così come adeguare al massimo le conoscenze impartite nel periodo della formazione con quello che richiede il mercato del lavoro. Infatti, si nota nelle interviste realizzate sia ai professori sia ai membri delle imprese come questa collaborazione nella maggior parte dei casi sia molto limitata.

L'interesse ad accorciare le distanze tra i sistemi educativi e produttivi e avvicinare la formazione alle necessità reali del mercato del lavoro ha portato alla sperimentazione, attraverso nuove forme di insegnamento, alla revisione costante nei sistemi educativi e nelle imprese alla revisione delle competenze richieste, con lo scopo di ridefinire le specializzazioni. Oggi gli obiettivi centrali sono la flessibilità dei programmi educativi e il

miglioramento delle abilità acquisite facendoli diventare rilevanti per il contesto lavorativo. Per questa ragione non è disprezzabile né raro che i programmi educativi internazionali hanno cominciato a spingere e a mettere in discussione la necessità di promuovere riforme educative in termini di *competenze e abilità* rilevanti. Possiamo confermare che il nominato *dibattito delle competenze* si converte così in un discorso pedagogico ampiamente diffuso e sottomesso a nuovi slogan o un'ortodossia del cambiamento educativo. Inoltre questo processo implica, come abbiamo potuto valutare, un dispositivo orientato alla ristrutturazione delle istituzioni e del lavoro educativo nella nuova società della conoscenza. Concretamente, nel contesto spagnolo, questo nuovo punto si insidia nel sistema della formazione professionale che articola le sue qualifiche in base alle competenze.

Partendo dall'obiettivo che ha guidato il nostro studio, nell'analizzare la pertinenza che ha acquistato il punto delle competenze professionali nella riforma della Formazione Professionale in Spagna, si verifica che non esiste una grande conoscenza (sia tra i professori sia tra gli impresari) di questo nuovo disegno della Formazione Professionale che pretende accorciare le distanze tra i tre subsistemi tradizionalmente esistenti, ponendo in collegamento la formazione professionale che viene impartita dal sistema educativo con la formazione professionale per l'impiego. Questa disinformazione può essere dovuta quando, nel 2002 (appena sei anni prima dell'inizio di questa ricerca) si approvò e si mise in pratica la Legge Organica delle Qualifiche e della Formazione Professionale che, seguendo le direttive del Nuovo Programma della Formazione Professionale, è quella che stabilisce e ordina il sistema integrale della formazione professionale, come tra l'altro, potenziare la formazione permanente così come i procedimenti di valutazione, accreditamento e riconoscimento dei saperi informali della persona. Pertanto, si può affermare che ci troviamo negli inizi dell'impianto di un nuovo modello formativo. Nonostante ciò, è sorprendente che ci sia una elevata percentuale di professori che disconoscono questo nuovo approccio formativo, il quale articola la sua attività educativa quotidiana.

Tenendo conto dei contributi forniti da Gallart e Jacinto (1997) le caratteristiche necessarie per l'accREDITAMENTO delle competenze professionali valide per il mercato del lavoro, devono centrarsi su: a) *visibilità* per gli impiegati e le associazioni professionali o abilità individuate che questo accREDITAMENTO indica; b) *trasferibilità* di un settore educativo all'altro, in modo che le competenze acquisite nell'apprendimento del lavoro servano per continuare gli studi nella formazione professionale, e che le abilità acquisite nell'educazione generale, completate con conoscenze tecniche o

pratica lavorativa, servono per l'inserimento nel mercato del lavoro; c) *compatibilità e traslazione* da un tipo di posto di lavoro a un altro, da un'impresa o settore ad un altro, o in altre parole, che siano riconosciute trasversalmente nel sistema occupazionale; si osserva la trascendenza e la rilevanza della sua conoscenza.

In riferimento a questa nuova possibilità di dimostrare le competenze professionali acquisite attraverso l'esperienza lavorativa, gli agenti sociali la valutano molto positivamente, poiché affermano che ciò facilita la standardizzazione delle qualifiche professionali e può facilitare la ricerca dell'impiego. Tuttavia, vi è incertezza e dubbio circa la forma di attuazione e valutazione di tale esperienza. Questa incertezza può spiegarsi perché nel momento della realizzazione delle interviste (corso accademico 2008/2009) sebbene si stavano attuando i titoli formativi basati sulle competenze e sulle qualificazioni professionali, il riconoscimento dell'esperienza lavorativa ancora non si stava accreditando. Infatti, abbiamo constatato recentemente che è nel giugno del 2011 che si inizia questo processo di certificazione dell'esperienza lavorativa. Si verifica, pertanto, l'esistenza di una importante disinformazione su questo tema nel momento in cui si compie la parte empirica della ricerca. Tutte queste questioni sollevate possono rispondere a un aspetto al quale anche qualcuno degli attori fa riferimento in modo negativo, riferendo che, intorno all'accREDITAMENTO delle competenze, c'è una mancanza di informazione e esiste un grande ignoranza sul tema, sia da parte dei professori (e delle scuole) sia da coloro che hanno la possibilità di beneficiare di questo, attribuendo la responsabilità della disinformazione all'Amministrazione. Oltre all'interesse che ci spinge a conoscere la percezione che sia i professori e sia gli impresari hanno su questo nuovo approccio, così come determinare quali siano le sfide alle quali questa tappa deve far fronte, abbiamo anche raccolto il loro discorso circa la evoluzione del sistema della Formazione Professionale e su certi aspetti rilevanti che attualmente lo caratterizzano, che in questo studio abbiamo sottolineato.

Quando gli agenti sociali intervistati descrivono e si pronunciano sulla nuova struttura della FP nei cicli formativi, che stabilì la Legge Generale sull'Ordinamento del Sistema Educativo, LOGSE, (1990), verbalizzano sulla mancanza di tempo che si dispone affinché gli alunni assimilino le conoscenze. Si verifica anche la scarsa durata dei cicli formativi, unitamente alla percezione che gli alunni che accedono ai cicli arrivano con una carente preparazione di base, che suppone un lavoro "extra" nei cicli della FP, il quale richiederebbe un tempo addizionale che non c'è, ma si esige. Anche gli impresari considerano che la formazione degli alunni risulta breve e dovrebbe

durare di più, sia per quello che viene impartito nelle scuole sia quella che si riceve nelle imprese attraverso la Formazione nei Centri per l'Impiego. In questo senso si mostrano favorevoli nel considerare che se la formazione fosse più lunga, non solo gli alunni uscirebbero più preparati, ma inoltre, essendo più grandi, disporrebbero di una maggiore maturità per affrontare i rischi e le sfide che si sollevano.

In relazione a questa esposizione, possiamo anche affermare che la considerazione dei cicli formativi è più alta nei livelli di maggiore qualificazione, equivalente ai cicli formativi di grado superiore. Pertanto, questi cicli di maggior livello formativo (CFGS) sono più valutati rispetto a quelli di grado medio e dei programmi di qualificazione professionale iniziale (PCPI). A questa stessa conclusione arrivava Merino (2003:6) nel suo studio sulla valutazione della formazione professionale nella educazione secondaria post-obbligatoria sull'analisi del discorso generato nei gruppi di discussione con professori di tre istituti di educazione secondaria dell'area metropolitana di Barcellona: "la valutazione più alta è quella del CFGS, ora che hanno tutti gli ingredienti per avere successo: gli alunni sono più selezionati e più preparati, sono più maturi e fanno quello che vogliono, i professori si possono dedicare intensamente alla specializzazione, e l'inserimento lavorativo sta funzionando molto bene. Invece, il CFGM non hanno molta considerazione, si allontanano molto da quello che era la FP2 di prima".

Un'altra conclusione rilevante della ricerca è quella riferita alla percezione positiva che i professori hanno sui "Centri Integrati", anche se la sua attuazione può implicare difficoltà in quanto, nel momento della ricerca, è ancora in sviluppo. Questa valutazione positiva risponde alla considerazione che le caratteristiche della FP sono molto distinte rispetto a quelle di altri insegnamenti, per cui la creazione dei Centri Integrati, in molti casi, si vede come una necessità e, anche alcuni degli intervistati esprimono il desiderio che la scuola nella quale impartiscono gli insegnamenti siano convertiti in Centro Integrato.

Anche se l'accettazione in queste Scuole è praticamente globale, tra i professori risaltano vantaggi e svantaggi in riferimento all'attuazione degli stessi. Per quanto riguarda i suoi vantaggi, il più recensito dai professori fa riferimento alla necessità di separare gli studenti della Secondaria della Formazione Professionale, in base a età, maturità... e che quindi necessitano di un trattamento speciale, per l'ottimizzazione delle risorse e un maggiore contatto con la realtà d'impresa. Tuttavia, nonostante il grande successo riscosso dalle Scuole Integrate tra gli agenti sociali intervistati, si sono evidenziate anche problemi, relativi soprattutto alle difficoltà che

possono sorgere nella applicazione degli stessi. Così, si menzionano difficoltà riguardanti il suo finanziamento, monitoraggio, gestione...., come nel caso dell'Andalucía dove entrerebbero in gioco due Ministeri, quello dell'educazione e quello dell'impiego.

Per quanto concerne la formazione dei professori, i propri docenti ritengono che sia per il funzionamento della stessa FP, sia per lo sviluppo dei nuovi cambiamenti che si vanno attuando, è fondamentale che i professori siano motivati e formati. A questo proposito sia professori che impresari ritengono che la formazione dei professori in alcuni casi lascia molto a desiderare, trovano numerose critiche nei corsi pianificati e sviluppati per le distinte Scuole di Professori (CEPs), sottolineando in alcuni casi, l'importanza della formazione nelle proprie imprese.

Un'altra conclusione da evidenziare è l'immagine sociale che caratterizza la formazione professionale in Spagna. La percezione tanto dei professori che degli impresari è che, anche se la FP ha avuto una considerazione negativa nel passato, ha fatto progressi positivi verso il prestigio di questi insegnamenti. Tuttavia, ancora oggi, esistono parti di questo discredito, dato che arrivano alla FP un'alta percentuale di alunni che hanno fallito nei loro studi e scelgono questa opzione con la finalità di ottenere un titolo che faciliti il loro inserimento nel mondo del lavoro. Nonostante ciò, lo studio dimostra che la FP è una formazione ben valutata da chi la conosce e sta in contatto con lei. Infatti, gli impresari ogni volta richiedono sempre di più studenti che finalizzano la FP, avendo la tasso di inserimento al lavoro più alta rispetto ad altri insegnamenti, ciò a sua volta, contribuisce anche al fatto che essa sia meglio apprezzata e percepita dagli alunni e dalle loro famiglie, e soprattutto, per le aspettative che genera aumenta anche la sua richiesta. Infatti, nel periodo che va dal 2000 al 2005 l'incremento degli studenti della FP è stato notevole, sia per i livelli medi sia per quelli di grado superiore, arrivando a superare il 20%, anche se la Spagna è ancora lontana dalla media dell' OCDE, in cui liceo e FP hanno la stessa quota di studenti, il 50%. Tuttavia, è anche evidente dalla ricerca che esiste una mancanza di informazione nelle scuole primarie e secondarie, come l'inibizione dell'Amministrazione, che comporta una disinformazione degli studenti e delle loro famiglie per quanto riguarda gli studi della FP in generale, la quale non beneficia la sua richiesta e quindi nemmeno il suo prestigio.

Per concludere, va notato che vi è una piccola percentuale di professori e impresari che considerano negativo lo sviluppo e i cambiamenti che ha visto come protagonista la FP nel nostro paese durante le ultime decadi, ma in generale resiste

una valutazione positiva, anche se non impedisce e nemmeno limita una riflessione sulle carenze o aree migliorabili, come si è constatato nei capitoli della ricerca. Come spesso accade, la maggior parte delle aree di miglioramento si riferiscono, soprattutto, alle risorse materiali e alle sue disponibilità di utilizzo nelle scuole che, in molti casi, è obsoleto e superato. Risulta anche che la durata della formazione dovrebbe essere ampliata e riconfigurarsi verso approcci più in linea con il mondo dell'impresa, anche in relazione al profilo degli studenti che hanno fallito i loro studi precedenti e che per tanto arrivano demotivati. Così che, la formazione degli alunni e l'aggiornamento dei professori, devono essere coerenti e adeguati alle esigenze del mercato del lavoro, considerando una attuazione dei cicli formativi regolati alle richieste del settore produttivo, come un miglioramento dei rapporti e una maggiore cooperazione tra le scuole e le imprese che partecipano nella formazione professionale, volti a cercare il prestigio di questi insegnamenti.

