



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA Y SU ROL
EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS

Presentada por Manuel Carabias Herrero para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por
Dr. Luis Carro Sancristóbal
Dra. Almudena Moreno Mínguez

Agradecimientos

En un periodo de tiempo tan largo como ha sido el desarrollo de esta investigación, muchas circunstancias y personas han influido tanto en mi vida de forma general como en esta Tesis de forma particular. Aunque cada uno seamos los protagonistas de nuestro propio destino, sin duda las circunstancias y personas con las que se recorre el camino son los que nos hacen virar hasta llegar al final del viaje. En este caso, sin duda, mis compañeros de viaje han sido un sólido apoyo que me han proporcionado el impulso necesario para conquistar esta meta.

A Luis Carro Sancristóbal, por su apreciado tiempo, esfuerzo y pasión compartida en este trabajo. Referente tanto personal como profesional a lo largo de toda esta Tesis.

A todos aquellos partícipes de forma directa en este trabajo, responsables de los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional, así como al Director del INCUAL.

Al equipo del Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (observal.es).

A mis padres José Manuel y Manoli por apoyarme en todo momento a lo largo de toda mi vida y porque siempre están ahí, pase lo que pase.

A mis hermanos Teresa, Alejandro, Emilio y Juan, por su cariño y entusiasmo contagioso mostrado en el día a día, capaces de disipar cualquier atisbo de nublado.

A María, por su apoyo y paciencia ofrecidos de forma incondicional, compañera de este viaje y de los cientos que están por venir.

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de identificar el rol que tienen los centros integrados de formación profesional y los centros de referencia nacional en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de vías no formales e informales de formación.

A lo largo de esta investigación descriptiva se hace una revisión en profundidad de la bibliografía relativa al objeto de estudio y se identifican los parámetros a través de los cuales se estructura el desarrollo del procedimiento de acreditación de competencias profesionales a nivel europeo (principios y directrices europeas) y nacional (legislación). Estos parámetros son contrastados con los datos más actuales del procedimiento en España y con la información relativa a estos centros, recopilados a través de cuestionario y entrevistas.

Los principales resultados de esta investigación muestran que estos centros cuentan con ciertas limitaciones para desarrollar el procedimiento como recurso educativo abierto. Mientras que en su legislación pertinente figura de forma clara, en la práctica se identifican carencias relativas a la formación de sus profesionales, la consideración del procedimiento en la organización o la capacidad para informar y orientar con respecto al procedimiento.

Palabras clave: Procedimiento de acreditación de competencias profesionales, centro integrado de formación profesional, centro de referencia nacional, España, formación a lo largo de la vida.

Abstract

The main aim of this research is to analyze the characteristics and conditions of participation of the National Reference Centers and Integrated Vocational Training Centers in Spain to develop the process of validation of non-formal and informal learning.

This descriptive research makes a deep review of the related bibliography of the validation of non-formal and informal learning and it identifies the indicators at Spain and European levels. Those indicators are contrasted with the current data collected in Spain from 2012 to 2014. The strategies used for gathering data were surveys and interviews.

The main results of the research show that those centers have a certain limitation to develop the validation of non-formal and informal learning. The law describes clearly the validation's procedures and its indicators. However, in our research it has been proved that there is a lack of training of the professionals, lack of resources for giving information and guidance to people who is interesting in the recognition of their competences acquired in non-formal and informal contexts. We conclude that the concept of Open Educational Resource is still not enough developed in Spain.

Keywords: Validation of non-formal and informal learning, vocational training centers, Spain, lifelong learning.

Contenido

1. Introducción.....	25
1.1. Justificación y planteamiento del problema.....	26
1.2. Objetivo del estudio.....	29
1.3. Preguntas de investigación.....	30
1.4. Metodología.....	32
1.5. Estructura del trabajo.....	34
2. La necesidad de la población por disponer de una formación ajustada a la realidad social y laboral	37
2.1. De la formación escolar a la formación adulta y para el desarrollo profesional.....	39
2.1.1. La educación a lo largo de la vida.....	39
2.1.2. La educación no formal e informal en la educación a lo largo de la vida.....	41
2.1.3. Primeras referencias de la educación en la legislación más allá del contexto escolar.....	44
2.1.4. La generalización de la educación de adultos.....	50
2.1.5. Primeros acuerdos internacionales en educación y formación ...	51
2.1.6. Consolidación de la Educación de adultos.....	53
2.2. La formación de adultos para la integración social y desarrollo profesional desde la UNESCO, Consejo de Europa, OCDE, OIT, CEDEFOP y su influencia en España.....	56
2.2.1. UNESCO.....	56
2.2.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	61
2.2.3. El Consejo de Europa.....	62
2.2.4. La Organización Internacional del Trabajo (OIT).....	63

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

2.2.5. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)	64
2.2.6. La Ley General de Educación española	65
2.3. Los años 90. el impulso de la educación a lo largo de la vida	67
2.3.1. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, 1990	67
2.3.2. Unión europea, Tratado de Maastricht.....	68
2.3.3. Los pilares de la educación.....	70
2.3.4. Memorándum sobre el aprendizaje permanente.....	72
2.4. La Formación en el individuo, la empresa y la sociedad ¿Por qué es importante estar cualificado?	74
2.4.1. La formación en el individuo.....	74
2.4.2. Formación y empleo.....	76
2.4.3. Formación y sociedad	80
2.5. El aprendizaje a través de los Recursos Educativos Abiertos.....	87
3. La Formación Profesional.....	91
3.1. Concepto de Formación Profesional.....	93
3.2. Formación Profesional en Europa.....	94
3.2.1. Elementos europeos para la transparencia, movilidad y estructuración de la cualificación.....	102
3.3. Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO).	114
3.4. Formación Profesional en España.....	115
3.4.1. Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	125
3.4.2. Subsistemas de Formación Profesional.....	152
3.4.3. La Formación Profesional del sistema educativo.....	153
3.4.4. Organismos de gestión de la Formación Profesional.....	177
4. La Validación de Competencias Profesionales	191

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias	
4.1. Diferentes conceptos misma esencia.....	193
4.2. Primeras acreditaciones de la experiencia	198
4.3. Historia europea	199
4.3.1. El inicio motivador del siglo XXI	207
4.3.2. Objetivos para el año 2010.....	210
4.3.3. Un espacio europeo de aprendizaje permanente	211
4.3.4. Competencias y cualificaciones adaptadas a la sociedad.....	213
4.3.5. Reafirmación de la validación y el reconocimiento de la educación no formal e informal en la educación permanente en Europa.....	214
4.3.6. Principios de la validación del aprendizaje no formal e informal	215
4.3.7. Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.....	231
4.4. Contexto internacional actual	234
4.4.1. La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal	234
4.4.2. Las directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal.....	236
4.4.3. Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2015.....	238
4.4.4. Los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal	243
4.5. Contexto Español: El Real Decreto 1224/2009.....	251
4.5.1. Objeto, concepto y finalidad.....	255
4.5.2. Naturaleza y características del procedimiento de evaluación y acreditación.....	257
4.5.3. Descripción del procedimiento.....	258
4.6. La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral.....	283

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias	
4.6.1. Los convenios colectivos.....	283
4.6.2. La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral.....	291
4.6.3. El uso de la validación por las empresas.....	292
5. Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional.....	299
5.1. Los Centros Integrados de Formación Profesional.....	300
5.1.1. Especificaciones de la normativa reguladora de los CIFP.....	303
5.1.2. Normativa autonómica de los CIFP.....	307
5.2. Los Centros de Referencia Nacional.....	308
5.2.1. Especificaciones de la normativa de los CRN.....	310
5.2.2. La red de Centros de Referencia Nacional.....	312
5.3. Consideraciones para los CIFP y CRN.....	318
6. Diseño y metodología de la investigación.....	321
6.1. Justificación.....	322
6.2. Objetivos de la investigación.....	323
6.3. Metodología (diseño de investigación).....	325
6.4. Evento de estudio y unidades de estudio.....	327
6.4.1. Fuentes documentales.....	327
6.4.2. Fuentes institucionales.....	330
6.4.3. Fuentes vivas o personales.....	330
6.5. Técnicas de investigación.....	337
6.6. Cuestionario.....	346
6.7. Procedimiento metodológico.....	348
7. Capítulo: Análisis de los datos.....	351
7.1. Las fases del procedimiento.....	353

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias	
7.1.1. Fase de asesoramiento.....	354
7.1.2. Fase de evaluación	357
7.1.3. Fase de acreditación y registro	363
7.2. El carácter central de la persona.....	367
7.2.1. Intimidad, integridad y confidencialidad	367
7.2.2. Normas éticas	369
7.2.3. Propiedad de los resultados del proceso	370
7.2.4. Trato justo y equitativo.	370
7.3. Información, orientación y asesoramiento	373
7.4. Coordinación de las partes interesadas.....	380
7.5. Vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones	408
7.5.1. La validación integrada en el SNCP.....	408
7.5.2. Relación entre validación y MNC.....	409
7.5.3. La validación como apoyo en el proceso educativo y progreso en los niveles del MNC.	410
7.5.4. Vínculo entre la validación y los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos.....	412
7.6. Estándares y resultados del aprendizaje	413
7.6.1. Mismos estándares que la formación formal.	413
7.6.1. Redacción de los resultados de aprendizaje. Revisión y actualización.	414
7.7. Garantía de calidad.....	416
7.7.1. Medidas de garantía de calidad	416
7.7.2. Control interno y externo y supervisión y aportación de usuarios.....	422
7.8. Competencias de los profesionales de la validación.....	425
7.8.1. Requisitos.....	425
7.8.1. Desarrollo profesional, comunidad de prácticas y apoyo en red.....	428

8. Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	445
8.1. La educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida desde el procedimiento	446
8.1.1. Beneficios del aprendizaje a lo largo de la vida al individuo, al sistema laboral y la sociedad en general.....	446
8.1.2. El lugar que ocupa el procedimiento en el aprendizaje a lo largo de la vida	446
8.2. El contexto actual del procedimiento.....	448
8.2.1. Fundamentos que defienden la implementación y desarrollo del procedimiento	448
8.2.2. Diferencias entre los principios del procedimiento en los diferentes organismos internacionales	448
8.2.3. El desarrollo de la validación de aprendizajes no formal e informal en la UE y conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta.....	449
8.2.4. Principios y elementos que determinan el procedimiento en España y en las Comunidades Autónomas.....	449
8.3. Caracterizar la organización y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional.....	451
8.3.1. El procedimiento desde los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España ..	451
8.4. El nivel de desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España	453
8.4.1. La información y orientación al ciudadano.....	453
8.4.2. Los responsables del procedimiento en los centros	454
8.4.3. El personal necesario (asesores y evaluadores) para desarrollar el procedimiento desde los centros	454
8.4.4. Relación con el sistema productivo, la administración y otros centros afines.....	455
8.5. Valoración de la participación de estos centros en el procedimiento.	456

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias	
8.5.1. Involucración de los centros en el procedimiento	456
8.6. Nuevas líneas de investigación	457
9. Referencias bibliográficas.....	459
10. Anexo	483
ANEXO 1: Encuesta	484

Índice de figuras

Figura 1. Representación holística de la investigación.....	32
Figura 2. Herramientas y principios europeos comunes.....	94
Figura 3. Situación Europea del Marco Europeo de Cualificaciones.....	109
Figura 4. Medio a través se adquiere una cualificación profesional.....	138
Figura 5. Estructura de la Cualificación Profesional Profesional.....	140
Figura 6. Ejemplo de Cualificación.....	140
Figura 7. Estructura de una Unidad de Competencia.....	146
Figura 8. Ejemplo de Unidad de Competencia.....	147
Figura 9. Ciclo de la calidad del Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad de la Formación Profesional.....	149
Figura 10. Estructura de la Formación Profesional.....	152
Figura 11. Esquema del Sistema Educativo Español.....	153
Figura 12. Sistema Educativo Español y el acceso a las distintas formaciones, 2015.	158
Figura 13, Formación Oferta, de Demanda, en Alternancia y Acciones de Acompañamiento.....	174
Figura 14. Consejo General de Formación Profesional.....	180
Figura 15. Estructura del INCUAL.....	187
Figura 16. Etapas del proyecto ERA.....	252
Figura 17. Procedimiento de acreditación de competencias profesionales según el RD 1224/2009.....	256
Figura 18. Finalidades del RD 1229/2009.....	257
Figura 19. Información básica que ha de figurar en una convocatoria del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	260
Figura 20. Experiencia y formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	263
Figura 21. Fases del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.	265
Figura 22. Funciones de la administración regional para con el procedimiento.....	279
Figura 23. Centros y sedes donde se realiza el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	280
Figura 24. Requisitos necesarios para ser asesor o evaluador en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	281
Figura 25. Valores de la red de Centros de Referencia Nacional.....	308
Figura 26. Pasos para la constitución de un CRN.....	309
Figura 27. Holotipo de la investigación.....	326
Figura 28. Evento y unidades de estudio.....	327
Figura 29. Unidades de estudio desde una perspectiva temporal.....	329
Figura 30. Fundamentos del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	330
Figura 31. Candidatos participantes en la fase de evaluación. Hasta el año 2013.	358

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 32. Evaluadores participantes en la fase de evaluación. Hasta el año 2013.	359
Figura 33. Principios garantía de calidad y de los derechos de los participantes. Asesor/a.....	368
Figura 34. Principios garantía de calidad y de los derechos de los participantes. Evaluador/a.....	369

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de las fases de la investigación.....	35
Tabla 2. Analfabetismo en España entre los años 1860 y 1940.....	47
Tabla 3. Los pilares de la educación según Jacques Delors.....	71
Tabla 4. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado.....	77
Tabla 5. Organizaciones iniciadores del desarrollo de los REA.....	87
Tabla 6. La validación del aprendizaje no formal e informal en los Comunicados del Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea.....	95
Tabla 7. Marco conceptual establecido por el ECVET.....	106
Tabla 8 El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente...111	111
Tabla 9. Traspaso de competencias en materia de educación a las CCAA.....	115
Tabla 10. Evolución de la Formación Profesional en España.....	118
Tabla 11. Familias profesionales comprendidas en el CNCP.....	130
Tabla 12. Áreas profesionales por familias.....	131
Tabla 13. Niveles del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.....	134
Tabla 14. Comparativa entre el CINE, MEC y el MECU.....	136
Tabla 15. N° de centros de FP en cada Comunidad Autónoma.....	161
Tabla 16. N° de centros de Régimen Especial en España en 2015.....	164
Tabla 17. Características de los 3 subsistemas de Formación Profesional.....	173
Tabla 18. Organismos de gestión de la formación profesional y su vínculo con el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.....	177
Tabla 19. Selección de los países que tienen métodos y sistemas para la validación del aprendizaje previo y/o no formal en 1997: (por año de presentación y características principales de la innovación).....	203
Tabla 20. Tendencia de la identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales en Europa hasta el año 1999.....	204
Tabla 21. Indicadores de calidad de la práctica validación de competencias profesionales.....	218
Tabla 22. Lista de control de validación: principales indicadores de calidad para validar las prácticas.....	223
Tabla 23. Lista de control de validación: condiciones generales, las características prácticas, requisito profesional y las expectativas del resultado.....	224
Tabla 24. Partes interesadas en el procedimiento de validación del aprendizaje no formal e informal y sus funciones.....	240

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 25. Alusión a la acreditación de competencias profesionales desde los convenios colectivos.	284
Tabla 27. Fecha de publicación de las Órdenes y Decretos correspondientes a la regulación de CIFP en cada Comunidad Autónoma.	307
Tabla 28. Centros propuestos por la Administración General para ser CRN	313
Tabla 29. Centros de Referencia Nacional regulados por RD.	315
Tabla 30. Población considerada para el estudio. Nº de CIFP y CRN en España en 2013.....	331
Tabla 31. Categorías e indicadores de la investigación.	338
Tabla 32. Indicadores y evidencias para la categoría “fases de la validación de competencias profesionales”	340
Tabla 33 Indicadores y evidencias para la categoría “el carácter central de la persona”	341
Tabla 34. Indicadores y evidencias para la categoría “información, orientación y asesoramiento”	341
Tabla 35. Indicadores y evidencias para la categoría “coordinación de las partes interesadas”	342
Tabla 36. Indicadores y evidencias para la categoría “vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones”	343
Tabla 37 Indicadores y evidencias para la categoría “estándares y resultados del aprendizaje”	344
Tabla 38. Indicadores y evidencias para la categoría “garantía de calidad”	344
Tabla 39. Indicadores y evidencias para la categoría “competencias de los profesionales de la validación”.	345
Tabla 40. Comparativa en la nomenclatura de las fases del procedimiento entre Europa y España.....	353
Tabla 41. Datos globales de la fase de asesoramiento en España.....	356
Tabla 42. Valoración de los encuestados en los CIFP y los CRN.	363
Tabla 43. Código ético del asesor.....	370
Tabla 44. La información y orientación de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.	374
Tabla 45. Marco nacional legislativo del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.	380
Tabla 46. Desarrollo normativo del procedimiento establecido por el Real Decreto 1224/2009.....	381
Tabla 47. Entidades autonómicas responsables del procedimiento.	383
Tabla 48. Distribución de convocatorias por comunidad autónoma y año.	384
Tabla 49. Las funciones y coordinación de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.	385
Tabla 50 La coordinación y colaboración de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.	398
Tabla 51. Número de convocatorias según año y administración convocante.....	403

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 52. Distribución de las plazas convocadas por familias profesionales (2007-2014).	405
Tabla 53. Análisis de las solicitudes de procedimiento, 2010-2012.	407
Tabla 54. Comparativa entre el MEC y el MECU.....	411
Tabla 55. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa europea.	418
Tabla 56. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa española.....	420
Tabla 57. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa española.....	421
Tabla 58. Cuestionario a expertos sobre la utilización de sistemas de calidad específicos para la gestión del procedimiento de acreditación	423
Tabla 59. Bloque de contenidos para la formación de asesores.....	426
Tabla 60. Bloque de contenidos para la formación de evaluadores.....	427
Tabla 61. Asesores, evaluadores y orientadores por comunidad autónoma.	429
Tabla 62. Sugerencias para detectar necesidades de formación.	442

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolución de las ocupaciones en función del nivel requerido entre 1988 y 2008.	77
Gráfico 2. Nivel de formación de la población adulta de 16 a 64 años en el año 2010, y previsión de necesidades en el año 2025.	78
Gráfico 3. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación. España y UE-28 (porcentaje).	81
Gráfico 4 Tasa de riesgo de pobreza por CCAA, 2012. Porcentajes.	82
Gráfico 5. Lista de los 30 primeros países del índice de progreso social.....	83
Gráfico 6 Evolución de la demanda de habilidades en los sectores productivos, 2013.	85
Gráfico 7. Efectos del Proceso de Copenhague y del Comunicado de Brujas en las políticas y estrategias nacionales de FP (número de países).....	99
Gráfico 8. Enfoque de la reforma de las políticas de FP en 2010-14 (número de países).....	100
Gráfico 9. Enfoque de la actividad de reforma de las políticas de FP en 2010-14 (países).....	101
Gráfico 10. Marcos nacionales de cualificaciones vinculados al Marco Europeo de Cualificaciones.	112
Gráfico 11. Emigración de españoles por país de destino, 2015.	113
Gráfico 12. N° de habitantes por centro de FP en cada Comunidad Autónoma.	162
Gráfico 13. Porcentaje de participación adulta en Formación Profesional.....	175

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 14. Porcentaje de incidencia de la formación.....	175
Gráfico 15. Índices de participación de adultos en actividades de educación y formación no formales relacionadas con el trabajo, EU, 2011.....	176
Gráfico 16 Sistematización de la evaluación de las competencias para la contratación de personal.	293
Gráfico 17. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo personal y competencial por tipo de empresa.	294
Gráfico 18. Sistematización de la evaluación de competencias por sectores.	294
Gráfico 19. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo de la carrera y promoción.....	295
Gráfico 20 Competencias tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa.	297
Gráfico 21. Fechas de firma del convenio y de publicación del RD para nombrar los CRN.	317
Gráfico 22. Centros participantes en la investigación en relación a la Población total.....	332
Gráfico 23. Tipo de formación que ofrecen los centros.	332
Gráfico 24. Tipos de centros participantes en la encuesta.....	333
Gráfico 25. Porcentaje de centros participantes en la encuesta por comunidad autónoma.....	333
Gráfico 26. Posición de los encuestados en el centro.....	334
Gráfico 27. Experiencia de los encuestados como directores en el centro.	334
Gráfico 28. Situación laboral de los encuestados.	335
Gráfico 29. Sexo de los encuestados.	335
Gráfico 30. Experiencia de los encuestados en el centro.....	336
Gráfico 31. Satisfacción de los encuestados en cuanto a su trabajo.....	336
Gráfico 32. Número de candidatos participantes en la fase de asesoramiento.	354
Gráfico 33. Número de asesores que han participado en la validación.	355
Gráfico 34. Comparación de candidatos frente a asesores participantes.....	355
Gráfico 35. Frecuencia de las técnicas utilizadas en la fase de asesoramiento.....	357
Gráfico 36. Tiempo empleado en la fase de evaluación por CCAA.	360
Gráfico 37. Herramientas y procesos aplicados en la fase de evaluación.	361
Gráfico 38. Candidatos que han acreditado al menos una U.C. frente aquellos que ninguna.....	361
Gráfico 39. Resultados de la fase de evaluación de algunas CCAA.	362
Gráfico 40. Número de personas por comunidad autónoma que solicita la acreditación.	364
Gráfico 41. Resultados de los planes formativos de los candidatos que reciben la acreditación parcial acumulable.	365
Gráfico 42. Número de personas que acreditan alguna U.C.	365
Gráfico 43. Porcentaje de centros que ofertan la formación complementaria para aquellas personas	366

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 44. Porcentaje de centros que reciben demanda de información ciudadana.	375
Gráfico 45. Frecuencia con la que el centro recibe la demanda de información...	375
Gráfico 46. Tipo de información que solicita el ciudadano al centro.	376
Gráfico 47. Porcentaje de centros que ofrecen información del procedimiento.	376
Gráfico 48. Medios a través de los cuales se informa al ciudadano. Porcentaje de centros.....	377
Gráfico 49. Solicitudes de información que son satisfechas.....	378
Gráfico 50 Porcentaje de centros que considera disponer de más recursos para informar sobre el procedimiento.	378
Gráfico 51. CIFP y CRN participantes en el procedimiento.....	385
Gráfico 52. Expedientes tramitados por los CIFP y los CRN al año.	386
Gráfico 53. Centros participantes en el procedimiento.....	386
Gráfico 54. Centros que han propuesto el procedimiento de forma oficial.	387
Gráfico 55. Ámbitos atendidos por el conjunto de CIFP y CRN. Número de centros.....	388
Gráfico 56. Comparación de los ámbitos anteriores entre los CIFP y los CRN...388	
Gráfico 57. Departamentos establecidos en los CIFP y en los CRN.	389
Gráfico 58. Comparación entre los diferentes departamentos que tienen establecidos los CIFP y CRN. Porcentaje.....	390
Gráfico 59. N° de personas que atienden el ámbito o departamento del procedimiento.....	390
Gráfico 60. Acciones que se llevan a cabo en los centros.....	391
Gráfico 61. Valoración de las funciones del centro a nivel general y respecto al procedimiento.....	392
Gráfico 62. Valoración de los CIFP de la dotación económica para las funciones del centro en contraste con la destinada al procedimiento.....	395
Gráfico 63. Valoración de los CRN de la dotación económica para las funciones del centro en contraste con la destinada al procedimiento.....	396
Gráfico 64. Valoración sobre la autonomía del centro.....	397
Gráfico 65. Apoyo que reciben los centros por parte de la administración.....	398
Gráfico 66. Organismos con los que tienen relaciones los CIFP.....	399
Gráfico 67. Organismos con los que tienen relaciones los CRN.....	400
Gráfico 68. Número de reuniones anuales entre la administración y el centro.....	400
Gráfico 69. Valoración de las reuniones anuales con la administración.....	401
Gráfico 70. Colaboración con otros centros en información y/o asesoramiento.....	401
Gráfico 71. Edad de los participantes en el procedimiento.....	403
Gráfico 72. Nivel de cualificación de los usuarios del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.	404
Gráfico 73. Realización de evaluaciones internas.....	423
Gráfico 74. Medios utilizados para realizar evaluaciones internas.....	424
Gráfico 75. Centros que reciben evaluaciones externas.	424

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 76. Comparación entre la formación que tiene el encuestado con respecto a la validación de competencias profesionales y otros ámbitos.....	431
Gráfico 77. Oferta de formación ofrecida en el entorno al centro en comparación con la formación relativa al procedimiento de validación de competencias.....	432
Gráfico 78. Características de la formación recibida.....	432
Gráfico 79. Porcentaje de centros que dispone de personal formado en cuanto al procedimiento.....	433
Gráfico 80. Personal habilitado para desempeñar funciones en el procedimiento de acreditación de competencias.....	433
Gráfico 81. Personal que ha desempeñado funciones relativas al procedimiento.....	434
Gráfico 82. Órganos de formación.....	435
Gráfico 83. Tipo de formación a través de la cual se han formado.	435
Gráfico 84. Porcentaje de personal formado anualmente.....	436
Gráfico 85. Formación de las personas responsables del área, ámbito o departamento de acreditación en los centros.....	437
Gráfico 86. N° de centros que han asistido a algún seminario, charla o conferencia.	437
Gráfico 87. N° veces que se ha asistido a charlas, seminarios o conferencias relacionadas con la FP y con el procedimiento.	438
Gráfico 88. Valoración de la cantidad de seminarios, charlas y conferencias por porcentaje de centros.....	439
Gráfico 89. Número de centros que llevan a cabo acciones para detectar necesidades formativas.....	439
Gráfico 90. Medios utilizados para detectar necesidades formativas.	440
Gráfico 91. Frecuencia con la que los centros se reúnen para detectar necesidades formativas.	441
Gráfico 92. Valoración de la frecuencia de las reuniones.	441
Gráfico 93. Formación del profesorado frente a su actitud para desempeñar funciones relativas al procedimiento. CIFP.....	443
Gráfico 94. Formación del profesorado frente a su actitud para desempeñar funciones relativas al procedimiento. CRN.	443

1. Introducción

1.1. Justificación y planteamiento del problema

En las últimas décadas se ha presentado la formación del ciudadano como camino para conseguir el bienestar social y la mejora de la empleabilidad. Del mismo modo se ha puesto de manifiesto la importancia de esta formación ya sea de origen formal, no formal o informal, especialmente desde el sistema formativo y el laboral. Así, establecer mecanismos e instrumentos que actúen como puente y flexibilicen la adquisición y certificación de estos tres tipos de formación es actualmente un reto, no solo a nivel nacional, sino internacionalmente también.

La estrategia de la Unión Europea para impulsar el crecimiento y el empleo - Europa 2020 - tiene como propósito hacer frente a la crisis y construir una Europa más fuerte y más competitiva. Para esto, las personas tienen que estar equipadas con las habilidades y cualificaciones necesarias en el mercado laboral de hoy en día, así como en la economía basada en el conocimiento del futuro (Cedefop, 2015d).

Una de las vías para facilitar la incorporación del ciudadano al sistema formativo o de establecer puentes entre la formación informal, no formal y formal es el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación (Homs, 2008).

Este procedimiento, tal y como lo conocemos apareció a mediados de los noventa a través de diversas publicaciones como es el *Libro Blanco de la Comisión Europea "Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento"* (Comisión Europea, 1995), donde se reconocía que la valoración de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, suponían nuevos métodos de acreditación, más allá de los títulos y la formación inicial; también a través de las sucesivas publicaciones del CEDEFOP desde el año 1997 que desembocaron en el AGORA V: "Identificación, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas" en el que se recogieron experiencias de los países que ya estaban desarrollando acciones encaminadas a la validación del aprendizaje no formal e informal.

Desde entonces, se ha desarrollado una política de apoyo y fomento de la validación de las competencias profesionales. Tanto es así que el Consejo de la Unión Europea, en su propuesta para el año 2018, señaló en la Recomendación de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que las instituciones, en cada país

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

miembro, deben favorecer la existencia de recursos educativos abiertos, a través de los cuales, el ciudadano pueda ver reconocidas sus competencias profesionales que ha adquirido a lo largo de su vida a través de la formación no formal e informal (DOUE núm. C 398 de 22 de diciembre).

El punto de inflexión en España se produce en el año 2002 con la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la cual propone un nuevo sistema de cualificaciones y formación profesional, dentro del cual presenta el procedimiento de validación de competencias profesionales como uno de sus instrumentos para conseguir este sistema.

Se produce un primer desarrollo del procedimiento de acreditación de la experiencia el año 2003, a través del proyecto ERA (MECD, 2004) en el cual participaron casi todas las comunidades autónomas y sirvió para configurar el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Con esta experiencia se establecieron las bases para el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

La acreditación de competencias profesionales a la que se refiere este RD también aparece en la legislación que regula los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) y los Centros de Referencia Nacional (CRN). Los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de las Consejerías de Educación son regulados por el Real Decreto 1558/2005, (BOE núm. 312 de 30 de diciembre). Éstos deben contribuir a alcanzar los fines del sistema nacional de las cualificaciones y la formación profesional, incorporando los servicios de información y orientación profesional y también la evaluación de las competencias. Para conseguirlo se indica que uno de sus fines es la contribución al procedimiento, y como una de sus funciones su participación y la realización de la propuesta de acreditación oficial de las competencias. Así mismo, este RD recoge que los CIFP han de disponer de personal formado adecuadamente para desarrollar las funciones que son asignadas al centro. Por otro lado tenemos los Centros de Referencia Nacional, dependientes de las consejerías de empleo y regulados por el RD 229/2008, de 15 de febrero (BOE núm. 48 de 25 de febrero). Entre sus fines se establece que han de aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de evaluación y acreditación de competencias profesionales y entre sus funciones la de colaborar en dicho procedimiento.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

También en este RD se indica que han de disponer de departamentos o unidades con contenido propio para dar respuesta al procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

1.2. Objetivo del estudio

La finalidad principal de esta investigación es analizar el papel que juegan los centros integrados de formación profesional y los centros de referencia nacional en la consecución de los objetivos planteados en la recomendación europea del 20 de diciembre de 2012 en el que se plantea el establecimiento del procedimiento de acreditación como un recurso educativo abierto. Por ello, hemos centrado el objetivos general en los siguientes términos:

- Analizar el rol de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España para cotejar su adecuación al procedimiento de acreditación de competencias profesionales, considerado como un recurso educativo abierto.

Para la consecución del objetivo general que nos hemos planteado en esta tesis, pensamos que es una secuencia ordenada de pasos la que nos llevará a su logro a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la política educativa y laboral desde la perspectiva de la validación de los aprendizajes no formales e informales.
- Interpretar la validación de competencias profesionales adquiridas por las vías informales y no normales de formación en el contexto actual.
- Caracterizar la organización y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España.
- Contrastar el nivel de desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España.
- Valorar la participación de estos centros en relación con la validación de los aprendizajes no formales e informales.

1.3. Preguntas de investigación

Son múltiples las preguntas a las que puede responder un estudio de estas características, sin embargo hemos seleccionado las que nos llevan de una forma más directa a los objetivos planteados. Durante todo este informe, la información proporcionada irá encaminada a responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué beneficios aporta el aprendizaje a lo largo de la vida al individuo, al sistema laboral y la sociedad en general?
- ¿Cuál es el lugar que ocupa la acreditación de competencias dentro del aprendizaje a lo largo de la vida?
- ¿Qué fundamentos defienden la implementación y desarrollo del procedimiento?
- ¿Qué diferencias hay entre los principios de la validación en los diferentes organismos internacionales (Unesco, Consejo Europeo, CEDEFOP)?
- ¿Cómo se ha desarrollado el procedimiento de validación en la UE y qué conclusiones y recomendaciones se han de tener en cuenta para implementarlo a corto plazo?
- ¿Cuáles son los principios y elementos que determinan la acreditación en España y en las Comunidades Autónomas?
- ¿Por qué el procedimiento se puede desarrollar desde los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España?
- ¿Ofrecen los centros información y orientación al ciudadano con respecto a la acreditación de competencias profesionales?
- ¿Tienen los centros el personal necesario para atender la demanda de información del ciudadano?
- ¿Quién son los responsables de la acreditación en los centros?
- ¿Tienen los centros el personal necesario (asesores y evaluadores) para desarrollar en su centro el procedimiento?

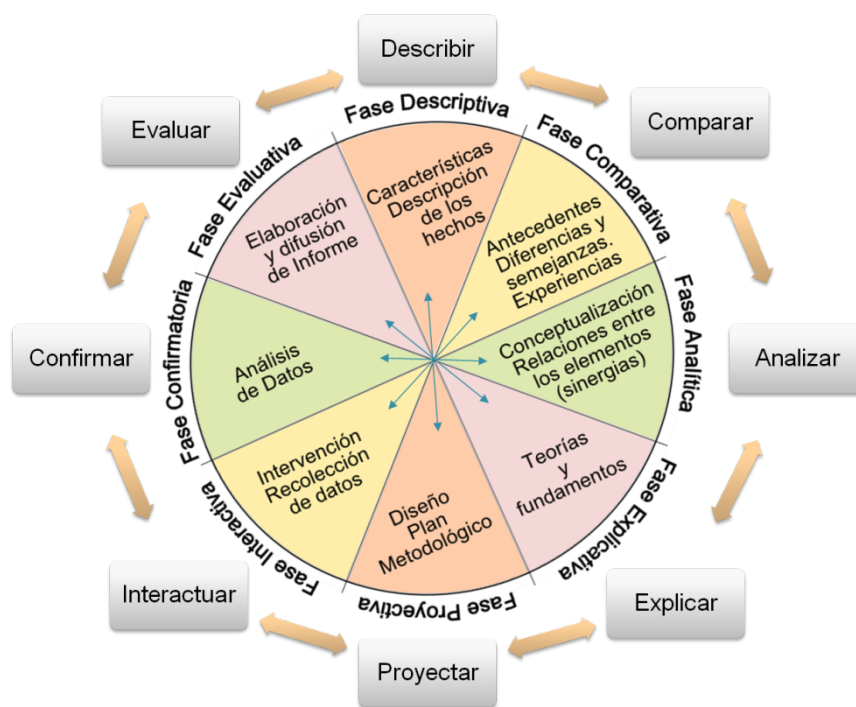
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- ¿Tienen los centros relación con el sistema productivo, la administración y otros centros afines?
- ¿En qué medida los centros se han visto involucrados en el procedimiento?

1.4. Metodología

La investigación consta de diferentes fases, todas ellas conectadas y en constante interacción. Tomando como referencia a Jacqueline Hurtado de Barrera (2000), describiremos las fases a través de las cuales se estructura este estudio, cada una de ellas corresponde con los objetivos que podemos identificar con la rueda representada en la Figura 1. La holística de esta investigación nos permite sacar unas conclusiones basadas en los datos obtenidos en la práctica que tienen como referencia

Figura 1. Representación holística de la investigación.



Fuente: Adaptado de Hurtado de Barrera (2000) por Carro (2008).

Esta investigación consta de una fase teórica y otra fase práctica, ambas en continua interacción. A la hora de construir los instrumentos utilizados en la fase práctica se ha tenido en cuenta toda la fase teórica y a la hora de fundamentar el objeto de estudio se ha considerado la fase práctica o su pretensión, de la siguiente forma:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

1. Fase descriptiva.

Esta es la fase inicial de esta investigación, donde queda claro que el objeto de estudio es el rol que los CIFP y los CRN tienen con respecto al procedimiento de validación de competencias profesionales.

2. Fases Comparativa, Analítica y Explicativa.

Corresponde con la fundamentación propiamente dicha de esta tesis. Durante estas fases se han examinado detalladamente los objetos de investigación y se han explicado acorde a: sus antecedentes previos e históricos; acorde a otras investigaciones y estudios; y en relación a las teorías y gnoseología actual.

3. Fase Proyectiva.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación, explicado en la fase descriptiva y la fundamentación de las fases siguientes diseñamos nuestro plan metodológico a través del cual hemos realizado la investigación. Nos acercaremos al objeto de estudio a través de un cuestionario dirigido a los directores de los CIFP y los CRN, entrevista a la dirección del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) y a través de un análisis comparado de otros estudios afines.

4. Fase interactiva.

Con los instrumentos diseñados, nos ponemos en contacto con todos los CRN y CIFP para recopilar todos los datos previstos, entrevistamos a la dirección del INCUAL y analizamos los correspondientes estudios afines.

5. Fase confirmatoria.

Teniendo todos los datos recopilados, procedemos a la exposición de los mismos, así como a su comparación con la fundamentación anteriormente descrita a lo largo de la esta Tesis. De esta forma hemos hecho un análisis de la realidad ajustado a lo que nos han ofrecido los CIFP y los CRN en contraste con la legislación pertinente y directrices internacionales.

6. Fase evaluativa.

Se han contrastado los análisis y datos para identificar las limitaciones y las bondades de los resultados.

1.5. Estructura del trabajo

La estructura de esta tesis se puede dividir en dos partes, una primera relativa a la fundamentación teórica y una segunda donde se reflejan los datos obtenidos de la investigación y su discusión acorde a la teoría antes expuesta.

En el capítulo dos se hace una revisión sobre el concepto de aprendizaje, formación y la idea de que la población posea las competencias profesionales para desenvolverse de una forma adecuada tanto en propio entorno laboral como en la sociedad. Se analizan las bases de educación y formación desde los principales organismos internacionales y en el contexto español.

En el capítulo tres se fundamenta la formación profesional tal cual la conocemos actualmente, desde el punto de vista histórico y legislativo. Se tiene en cuenta la formación profesional en Europa y los organismos que la componen y regulan, el sistema de formación profesional en España y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

En el capítulo cuatro se desarrolla el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, desde su punto de vista histórico, la normativa europea (principios y directrices) y el desarrollo a nivel nacional (RD 5/2002 y RD 1224/2009 por el que queda regulado el procedimiento en España)

Para finalizar esta primera parte de la tesis entramos a analizar los centros integrados de formación profesional y los centros de referencia nacional desde el punto de vista de la validación de competencias profesionales, teniendo en cuenta su normativa y el grado de desarrollo de la misma.

En la segunda parte de este trabajo se desarrolla el paradigma de investigación. Se explica en el capítulo seis el proceso metodológico utilizado para esta investigación y las herramientas utilizadas para satisfacer las preguntas de investigación y por consiguiente los objetivos establecidos para la misma.

En el capítulo siete se representan los datos recopilados a través del cuestionario donde se recopila la información que aportan los CIFP y los CRN con relación al desarrollo normativo que los regula.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

En esta segunda parte de este estudio, los capítulos siete y ocho los dedicamos al análisis de los datos aportados contrastándolos con la legislación pertinente y la literatura. Concluyendo con las sugerencias oportunas para que verdaderamente el procedimiento de acreditación de competencias profesionales sea una realidad a nivel práctica y quede establecido de una forma íntegra en el sistema de formación profesional.

Finalmente se recopila en el capítulo 10 las referencias bibliográficas a través de las cuales nos hemos apoyado, tanto los autores y literatura utilizados como las fuentes legislativas.

Al final del documento se pueden contemplar todos los documentos que hemos considerado como anexos.

Acorde con la metodología explicada anteriormente distribuimos el documento acorde con las fases estipuladas, contempladas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Distribución de las fases de la investigación.

PRÁCTICA		EMPÍRICA	
Introducción			
F. Descriptiva	Cap. 2, 3, 4 y 5	F. Proyectiva	Cap. 6
F. Comparativa	Cap. 2, 3, 4 y 5	F. Interactiva	Cap. 7
F. Analítica	Cap. 2, 3, 4 y 5	F. Confirmatoria	Cap. 8
F. Explicativa	Cap. 2, 3, 4 y 5	F. Evaluativa	Cap. 6, 7 y 8
Bibliografía			

2. La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

Las personas siempre han necesitado una serie de competencias para el desempeño laboral, cualesquiera que sean las tareas a realizar. La forma en la que estas competencias se han adquirido ha ido evolucionando durante este último siglo. La adquisición de competencias ha ido evolucionando desde sus aspectos menos formales hasta su estandarización en los sistemas educativos y su integración en el sistema educativo y laboral. La forma en la que la educación se ha ido evolucionando a lo largo de la historia suele venir precedida de cambios sociales y laborales a los cuales esta ha de adaptarse (CIDEAC, 2002; Faure, 1973; Valls, 2001). Sumada a esta necesidad por

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

ajustarse a la evolución social y laboral, la conciencia popular y las organizaciones internacionales de la educación han sido dos claves para que la universalización y estandarización de la educación se integre en la sociedad desde todas las perspectivas posibles.

En este capítulo realizaremos un recorrido histórico centrado en el aprendizaje y de como éste se ha ido integrando como elemento imprescindible de la sociedad a través del aprendizaje a lo largo de la vida, influenciado siempre desde los principales organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, la OIT, o el Consejo de Europa. Para finalizar el capítulo analizamos las consecuencias de las competencias profesionales sobre el individuo, el entorno laboral y la sociedad en general.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

2.1. De la formación escolar a la formación adulta y para el desarrollo profesional

Para entender que la educación es por y para todos, cualquiera que sea la edad, la historia nos dice que primero se tiene en cuenta al niño a través de la “educación escolar” para dotarles de competencias que utilizarían posteriormente. Primero surgiría la “educación de adultos” entendiéndose esta desde dos perspectivas: primero desde la necesidad de adquirir competencias básicas como leer, escribir, calculo... para después centrarse en la formación para el desempeño de un trabajo. Finalmente, se tiene en cuenta a la persona en sí, que con “la educación a lo largo de la vida” aprende durante todo su proceso vital y en todos los ámbitos de éste.

2.1.1. La educación a lo largo de la vida

La verdadera esencia y motivo para el cual se adquieren competencias es la utilidad que se las puede dar para desenvolverse de una forma cada vez más eficiente en un determinado ámbito, ya sea laboral, de ocio, personal etc. Continuamente nos encontramos situaciones, ya sean nuevas o no, que hemos de resolver acudiendo a nuestro aprendizaje y estas situaciones se dan en todo momento de nuestra vida.

También, el aprendizaje puede ser, a su vez, un elemento enriquecedor para la persona, y a través de este podemos llegar a una satisfacción personal que hace al hombre crecer como tal. El aprendizaje en sí mismo es un elemento que todos están en condiciones de asimilar, cualquiera que sea el interés y cuya meta debiera ser “enseñar todo a todos”, como dijo Comenio (1592-1670). Entender que las personas están en continuo proceso de aprendizaje ha sido un hito difícil de conquistar, pues tradicionalmente se ha relacionado el aprendizaje con las etapas inferiores y no se ha dado la importancia merecida a toda aquella formación que iba más allá del espacio escolar. Desde el punto de vista antropológico, está claro que ligado al concepto de hombre nos encontramos el de aprendizaje (Scheler, 1938) pero este aprendizaje no ha sido siempre considerado como esencia natural del hombre y para el hombre. El continuo desarrollo de la sociedad y la gestión que en cada momento se haga de este aprendizaje condiciona el devenir de la sociedad y la puede impulsar o no según sea este. Aquellos contextos que cuentan con un mayor índice de alfabetismo, de cultura y en definitiva de desarrollo, son sociedades de vanguardia en los

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

aspectos educativos y pedagógicos (Retamoso, 2007, p. 183). De ahí la importancia de detectar los aprendizajes que hacen a una sociedad progresar y ofrecérselos a los ciudadanos o facilitar su adquisición como un recurso educativo abierto, entendiendo este como aquellos “materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas” (Unesco, 2012).

Actualmente se acepta que la adquisición de competencias tanto transversales como profesionales son adquiridas de forma continuada a lo largo de la vida, pero no siempre ha sido así. Fue en el siglo XVI cuando se originó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida a través de Comenius, aunque no fue desarrollado realmente hasta el siglo XIX de la mano de Grundtvig (1783-1872). Actualmente los conceptos aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) y Educación Permanente (EP) son utilizados de forma cotidiana desde la política, la educación y el empleo, asociando la educación a cualquier edad de nuestra vida, es decir en “toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales” (Cedefop, 2014b, p. 171). Estos dos términos se pueden entender como sinónimos cuya traducción al inglés se hace como un único concepto *lifelong learning*, sin embargo el concepto de EP apareció antes que el ALV, como ahora veremos.

Además de entender la educación en cualquier etapa de nuestra vida, está presente en todos los ámbitos de la misma, considerándose como aprendizaje a lo ancho de la vida o aprendizaje en todos los contextos, haciendo referencia a la “formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede tener lugar a través de todo el amplio rango de actividades de la vida (personales, sociales o profesionales), y llevarse a cabo en todo momento (Cedefop, 2014c, p. 172).

Como vemos, son conceptos amplios que engloban todos los tipos de aprendizaje y todas las etapas de la vida. Estos conceptos que podemos interpretar ahora como imprescindibles dentro de nuestro sistema educativo, hasta finales del siglo XX no se han tenido en cuenta desde las políticas educativas y laborales, ya que hasta entonces nos hemos encontrado ante una dicotomía establecida entre las etapas escolares y la

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

propia educación de adultos, centrada en la obtención de competencias profesionales para desempeñar funciones laborales. Esta educación de adultos la entendemos como “la formación de tipo general o profesional que se imparte con fines profesionales o personales a una persona adulta que ya ha realizado su formación inicial, y cuyos objetivos pueden ser:

- Proporcionar al adulto una educación de tipo general en materias de particular interés para él (e.g. universidades de libre asistencia);
- Ofrecer una formación complementaria en competencias básicas que la persona pueda no haber adquirido en etapas anteriores de su formación inicial (e.g. lectonumeración), y como consecuencia abrir el acceso a cualificaciones no alcanzadas, por diversos motivos, dentro del sistema de la educación o formación iniciales;
- Adquirir, mejorar o actualizar conocimientos, capacidades o competencias en un ámbito específico (formación continua)” (Cedefop, 2014b, p. 18).

Esta educación de adultos ha sido el precedente de la Educación Permanente y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida y es la primera que se considera desde los sistemas educativos y laborales en el enfoque adulto de la educación.

La evolución de la educación siempre ha dependido de su sistematización gubernamental y regulación normativa que la ha ido dando una consistencia y marcando unas líneas de actuación. Conforme ha ido evolucionando la sociedad a lo largo de la historia, así se han ido adaptando los sistemas laborales y educativos. Este proceso ha sido claro y relativamente rápido en las etapas inferiores de infantil y primaria pero muy incierto y complicado en las concernientes a adultos.

2.1.2. La educación no formal e informal en la educación a lo largo de la vida

Sabiendo que la solución para que las personas puedan aprender a lo largo de toda la vida no es ampliar el periodo de escolaridad como en un principio se planteó surgieron tres tipos de educación; la formal, la no formal y la informal.

Aun existiendo una generalizada confusión con estos tres tipos de formación, si su enfoque es el adecuado contribuye muy positivamente al

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

desarrollo de las personas y de la sociedad (P. H. Coombs, 1991), además de convertirse en unas herramientas eficientes de formación para el desarrollo personal y laboral.

2.1.2.1. La educación formal

La educación formal hace referencia a la que depende directamente de la administración gubernamental, por lo tanto cuenta con unos estándares, una legislación preestablecida y es reconocida oficialmente a través de certificados o títulos expedidos por la misma administración. Es la única tras la cual se obtiene un certificado o título oficial, expedido por la administración educativa.

Las características que ha de tener un sistema educativo formal son, según Ferrández Arenaz (2000), las siguientes:

- Debe haber una intencionalidad, a través de la cual quede reflejado un propósito, aunque estén sujetos a crítica, acomodación o modificación en función del contexto.
- Es necesario una sistematización en relación a las actuaciones; es decir se dispone de unas estrategias de acción que posibilitan el cumplimiento de los propósitos y la llegada a las metas.
- Toda la acción se gestiona y administra en el interior de una institución escolar.
- Las instituciones formativas poseen una organización que tiene en cuenta la existencia del subsistema de objetivos, tanto principal de la actividad general como de la estructura en los distintos niveles y ciclos educativos, como referentes mínimos.
- Existe un entramado que conforma un todo que lo caracterizamos por su formalidad.

2.1.2.2. La educación no formal

La Educación no formal se puede entender como una denominación genérica adecuada a una gran variedad de actividades educativas que según Coombs (1991, p. 47) tiene tres características:

- Están organizadas de forma consciente, con una intención determinada.
- Se desarrollan fuera del sistema educativo formal, sin la necesidad de seguir sus cánones, regulaciones y formalismos.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

- Su intención puede ser para satisfacer intereses particular y grupal. Con mayor versatilidad y adaptabilidad que la formal y menos inhibida por la tradición y el folklore.

El término apareció por primera vez como tal, según Jaume Trilla (1993), en el Congreso Internacional de la Crisis Mundial en Educación en 1967, cuyo documento se publicó años más tarde bajo supervisión de Coombs (1971), viéndose aletargado el concepto hasta entonces, y despertando gran interés a partir del citado evento (Holt, 1977; Husen, 1978; Illich, 1976; MacLuhan & Carpenter, 1968; Reimer, 1974).

La educación no formal, hasta hace poco tiempo, no ha contado con la posibilidad de ser reconocida de forma oficial por la administración educativa, dificultando que estos aprendizajes, para muchos igual de válidos, tengan otorgada la validez e importancia merecida. Se han fortalecido los enlaces y conexiones con la educación formal, allanando así el camino a una educación permanente y poder responder mejor a las necesidades cambiantes tanto de la formación para el empleo como del desarrollo de la personalidad humana (Unesco, 1985). Este es un camino que tuvo sus inicios en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos celebrada en París en marzo de 1985 y del que nos queda aún por recorrer.

Desde el Centro Europeo para la Formación Profesional (Cedefop) se entiende por educación no formal el “aprendizaje integrado en actividades organizadas pero no calificadas explícitamente de actividades de aprendizaje (en cuanto a objetivos didácticos, duración o recursos de formación). El aprendizaje no es intencional desde la perspectiva del alumno. Estos resultados de aprendizaje que se obtienen pueden ser validados y dar lugar a una certificación; el aprendizaje no formal se denomina en ocasiones aprendizaje semiestructurado” (Cedefop, 2008).

Se asume que la educación no formal aporta una diversidad fructífera de conocimientos y experiencias que le permiten satisfacer las necesidades de los adultos y que se debería considerar en el mismo plano la educación formal que la no formal, dado que, al esforzarse por solucionar sus propios problemas, puede también aportar una continuación real a la educación formal. (Unesco, 1985).

2.1.2.3. La educación informal

El término educación informal hace referencia a un proceso que dura toda la vida a través del cual se acumulan conocimientos, habilidades, actitudes mediante experiencias diarias y nuestra relación con el medio (Sarramona, Vázquez, & Colon, 1998).

Tradicionalmente ha sido un concepto que se ha relacionado con la experiencia en su más amplio significado y se ha visto reconocido de una forma subjetiva pero solo desde el punto de vista empresarial. Desde este sector laboral, la educación informal de una persona siempre es considerada como un elemento relevante y a veces más imprescindible que incluso la formación formal.

2.1.3. Primeras referencias de la educación en la legislación más allá del contexto escolar

Hasta que la sociedad no necesitó un sistema de aprendizaje más allá del escolar, los aprendizajes que se impartían y recibían en el contexto adulto no se regían bajo ninguna organización, estaban principalmente destinados a la enseñanza de oficios y en la mayoría de los casos era en el puesto de trabajo donde se adquiría esa formación de carácter informal. El sistema que conocemos ahora no es concebible sin órganos administrativos responsables de los procesos formativos que tratan de ajustar estos a las demandas del sistema laboral en particular y de la sociedad en general.

Para ubicar las primeras referencias en las que esto sucede, hemos de tener en cuenta la evolución socioeconómica del siglo XVIII provocada en parte por la revolución industrial, que llevó a prestar especial atención a las competencias que las personas habían recibido y necesitaban para desenvolverse en una sociedad cada vez más avanzada. El sistema laboral demandaba a ciudadanos con unas competencias específicas y bien adquiridas. Los primeros en cerciorarse de estas connotaciones fueron los países anglosajones, concretamente Inglaterra y Estados Unidos. Allí es donde encontramos las primeras referencias en las que se practica de una forma sistemática la educación en personas adultas (Paz Fernández, 1984, p. 15).

Durante ese siglo y desde diferentes puntos de vista se clamaba una renovación o continúa formación para adaptar el individuo a los nuevos saberes y evolución social. Goethe (1749-1832) señalaba que “nuestros

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

antepasados pudieron conformarse con la instrucción recibida en su juventud, pero nosotros debemos empezar de nuevo nuestros estudios cada cinco años si no queremos quedarnos anticuados”. Hecho que se vio acompañado por los sabios representativos de una élite que se empeñaba en el intento democrático de referir la educación permanente a la satisfacción de todas las necesidades individuales y de la comunidad y su súbita aparición como principio global (UNESCO, 1972).

Estas primeras experiencias formativas con los buenos resultados esperados se fueron generalizando y expandiendo al igual que la revolución industrial lo hacía. Por ello, se pretendió en Francia un primer intento para incluir esta idea en la legislación. En 1792 un miembro del Comité de Instrucción Pública de Francia llamado Nicolás Condorcet recibió la petición por parte del gobierno de redactar un informe sobre la educación de adultos. Este informe se denominó el “*Repport de Condorcet*” donde se señala que la instrucción debe extenderse a todos los ciudadanos y que no se debía abandonar a los individuos en el momento en que salen de las escuelas. El énfasis estaba puesto en el incesante acceso del ciudadano al aprendizaje “continuando la instrucción durante toda la vida se impedirá que los conocimientos adquiridos en las escuelas desaparezcan demasiado rápido, se ocuparán los espíritus en una actividad útil; se instruirá al pueblo sobre nuevas leyes, observaciones sobre la agricultura y los métodos económicos que no le conviene ignorar. Seremos capaces de mostrar el arte de instruirse por sí mismo” (Condorcet, 1972).

Pero habría que esperar al siglo XIX, con el resurgimiento de la era científica, la industrialización, la expansión de las grandes ciudades, la globalización de la economía y la aparición de la democracia para ver como adquirió mayor importancia la idea de una educación en todas las etapas de la vida. Lo que si iba estando claro era que la industria necesitaba trabajadores dotados de competencias profesionales que además debían ir adaptándose a la continua y rápida evolución de los sistemas productivos y la sociedad necesita ciudadanos dotados de unas competencias básicas que les permitiera desenvolverse por sí mismos.

Brotaron los primeros movimientos organizados para el apoyo y la promoción del aprendizaje de adultos fuera del entorno escolar. Como fue el caso de Grundtvig, el apodado padre de la escuela secundaria popular, quien estableció en Dinamarca los fundamentos de un modelo emancipador y liberal que rápidamente se extendió por toda Escandinavia. También, en

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

los principales países industrializados de Europa surgieron movimientos a favor de la aplicación de programas educativos para la nueva clase trabajadora industrial (Kallen, 1996).

A pesar de los esfuerzos e intentos por generalizar este sistema, la consolidación y desarrollo de la educación de adultos se produjo una vez que los menos privilegiados entendieron que la falta de instrucción era un obstáculo del que debían liberarse. “Ni siquiera Grundtvig habría sido capaz de iniciar un movimiento importante de educación de adultos si las condiciones sociales no hubieran creado primero en la mente de los trabajadores y los campesinos el deseo de recibir instrucción que les impulsaba a aceptar el mensaje de esos precursores. El fermento de las inteligencias y la sed de conocimientos les ayudarían a comprender los cambios que se estaban produciendo” (Hely, 1963, p. 16). Esta necesidad no hubiera sido atendida sin el apoyo de las élites educativas, que advirtieron la necesidad de ayudar a los menos privilegiados a aumentar sus carencias educativas.

Fue entonces, en el s. XIX cuando comenzó a destacar un convencimiento de la importancia que tenía disponer de un sistema que facilitara el aprendizaje a cualquiera edad y a cualquier persona por parte de la empresa, el estado y la sociedad en general, que permitiera al ciudadano enfrenarse a los requerimientos sociales, burocráticos y laborales, los cuales exigían ciudadanos con cierto nivel formativo capaces de desenvolverse en determinadas situaciones por sí mismos.

Durante este siglo fueron apareciendo referencias en el panorama legislativo en toda Europa comenzándose a implantar la educación de adultos en el sistema educativo. Esta tendencia llegó también a España con la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). En cuyo primer artículo expresa el objetivo de esta educación “ampliar y perfeccionar la educación dada en las Escuelas Primarias Diurnas” y para hacerlo más tangible, en su artículo 106 nos dice que se “fomentará el establecimiento de secciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en los estudios” (Montero, 2009, p. 14).

Las reformas educativas que se estaban produciendo daban respuesta a la necesidad de la población por adaptarse a la evolutiva sociedad y al evolutivo sistema laboral (Retamoso, 2007). Podemos poner el ejemplo del alfabetismo en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el 75% de la

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

población era analfabeta y por lo tanto carecía de competencias básicas para desenvolverse en una sociedad industrializada. La propia sociedad y sistema laboral reclamaban que los ciudadanos estuvieran preparados para afrontar la situación. Se despertó entonces gran interés por parte de los gobiernos, invirtiendo estos esfuerzos en alfabetización (Viñao, 2009), y tal y como vemos en la Tabla 2 éste fue disminuyéndose.

Tabla 2. Analfabetismo en España entre los años 1860 y 1940.

	AÑO 1860		AÑO 1900		1910	1920	1930	1940
	Total de la población				Netos (personas con más de 10 años)			
	Millones	%	Millones	%	%	%	%	%
Hombres	5,03	65	5,07	56	41	35	25	17
Mujeres	6,80	86	6,81	71	59	51	40	28
TOTAL	11,84	75,5	11,87	64	51	43	32	23

Fuente: Adaptación de Liébana (2009).

Aunque la sociedad necesitaba estas competencias para formar parte de forma íntegra se produjo un gran debate sobre el interés de alfabetizar a la población dotándoles de herramientas que les permitieran mostrar una actitud crítica ante la sociedad o por el contrario, como sucedió en el caso de España, Portugal, Grecia, Italia y los países del este, dejar que el sistema permaneciera inmutable conservando, así su estructura rígida y jerárquica y retrasándolos con respecto a los países del centro y norte de Europa.

No solo la necesidad de alfabetización consiguió que la educación de adultos se convirtiera en una realidad. El gran paso que permitió que los ciudadanos aumentaran su nivel cultural pasando de 3.835.649 de alfabetizados en 1860 a 6.722.937 en 1900 coincide con que los recursos informativos y documentarios están a disposición del ciudadano de una forma abierta: el auge de la prensa periódica, las revistas ilustradas, la lectura femenina, la novela por entregas, así como por la creación de casinos, círculos, ateneos, clubs y sociedades de índole recreativa, militante y/o cultural con su biblioteca y lectura de prensa, y ya a principios del siglo XX con la aparición de la literatura de quiosco y las colecciones de novela popular (Liébana, 2009).

Cabe mencionar la descentralización en la que ha estado y sigue estando España con respecto a la educación y formación. Aunque se muestren los valores de la Tabla 2 de forma absoluta para el conjunto de España, no quiere decir que sea así para todas las provincias. La

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

descentralización de la educación ha traído consigo desigualdad entre las diferentes zonas del mapa español. El paso de niveles inferiores al 30-40% a superiores al 50% se alcanzó, en 1860, en casi todas las provincias de Castilla-León, en Cantabria y en Álava. A ellas seguirían, en dicho siglo, Asturias, Barcelona, Madrid, Navarra, La Rioja y Vizcaya, es decir, gran parte del Norte del país y los núcleos urbanos más poblados. Pero llama la atención la diferencia de analfabetismo a comienzos del siglo XX, en 1900, un 21% de analfabetismo neto de Álava y un 76 % en Jaén y Almería. Estas dos provincias, junto con Murcia, Cáceres, Badajoz y la práctica totalidad del resto de Andalucía no superaron el umbral del 50 % hasta las décadas de los 30 o 40 del siglo XX, y no entrarían en la categoría de sociedades de alfabetización generalizada hasta los años 70 y 80 (Viñao, 2009).

La importancia que iba adquiriendo la educación de adultos hizo que se fuera relacionando e integrando dentro de un concepto más amplio, la educación permanente. Apareció por primera vez referenciado como tal en Gran Bretaña, en 1919, en una carta dirigida por L.H. Smith a Lloyd George, presidente del “*Adult Education Comitee of the Ministry of Reconstruction*”. En ella se expresó la intención de ampliar el concepto de educación: “la educación no debe considerarse como un lujo para unas pocas personas aisladas, ni como algo que sólo interesa durante un breve lapso de tiempo al comienzo de la edad madura, sino como una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida” (Hely, 1963) Es un principio necesario y permanente “*necessary and lifelong*” (García Garrido, 2005).

Con la finalización de la primera guerra mundial en 1918, se dieron cuenta de dos cosas:

- La primera es que muchos de los jóvenes participantes que vuelven a casa se encuentran una sociedad cambiada por los avances tecnológicos y se ven con la necesidad de volver al sistema educativo formal, teniendo que readaptar sus competencias hacia la situación que se encontraron. La situación forzaba a flexibilizar y adaptar el sistema poniendo como protagonista al individuo y no al estructurado sistema educativo formal.
- La segunda es que estos soldados habían adquirido competencias profesionales durante el periodo bélico así que por primera vez se reconoció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores” (Kallen, 1996), estos pudieron ser los inicios de la validación de

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

competencias profesionales, donde entraremos más a fondo en el capítulo 4.

Pese a los avances de la sociedad del siglo XX en casi todos los ámbitos, el sistema educativo era una excepción, perdiendo el ritmo evolutivo y la conexión con el mercado laboral, provocando así un desajuste entre educación y empleo. De este desajuste surgiría una crítica generalizada a la educación formal ya que esta no atendía a las necesidades reales que tenía la sociedad con tanta desigualdad de clases. Las principales críticas según Sabán Vera (2009b) eran:

- El escaso impacto de la institución escolar sobre el nivel profesional y los ingresos, en comparación con la situación socioeconómica de los alumnos y con las aptitudes innatas.
- La reducida capacidad de la escuela para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado, capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.
- El rol como institución monopolizadora de la transmisión del saber, que en muchos casos había sido como instrumento de adoctrinamiento y opresión de estados obsesionados con la necesidad de enseñar a los niños el respeto por la ley, la disciplina y otras virtudes que sus «buenos» ciudadanos debían poseer.
- La tendencia a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían, lo cual anulaba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños

Ante esta desvirtualización de la educación formal como elemento enriquecedor y de oportunidad para todos, surgió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Fundada en 1945 con el fin de impulsar la educación, la ciencia y la cultura. Con la experiencia de dos guerras mundiales en menos de una generación, se es consciente de que los acuerdos políticos y económicos no eran suficientes para construir una paz duradera. La paz debía establecerse sobre la base de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La Unesco se esforzó por construir redes entre las naciones que permitieran este tipo de solidaridad, a través de:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Movilización para la educación: para que cada niño, tenga acceso a una educación de calidad como un derecho humano fundamental y como un requisito previo para el desarrollo humano.
- La construcción de la comprensión intercultural: a través de la protección del patrimonio y el apoyo a la diversidad cultural, creando la idea de Patrimonio Mundial.
- La protección de la libertad de expresión: una condición esencial para la democracia, el desarrollo y la dignidad humana.

A partir de la creación de la Unesco la conciencia educativa aumentó en todo el mundo, se rompieron barreras y comenzó a expandirse en todas las direcciones, como veremos a continuación.

2.1.4. La generalización de la educación de adultos

La necesidad generalizada en todo el mundo de que el ciudadano adquiriera unos aprendizajes básicos que le permitieran desenvolverse de una forma autónoma hizo surgir la idea de la educación de adultos como un recurso abierto, organizado e institucionalizado en la sociedad en general, surgiendo en la historia como una necesidad arraigada en el desarrollo industrial y las ideas de progreso democrático y social que la acompañan (Sabán Vera, 2009b, p. 68).

La educación como recurso abierto puede considerarse como la base a través de la cual se asientan los cimientos de la educación. Fue expuesto como una de las ideas principales de la primera conferencia internacional sobre educación de adultos en Elsinor (Dinamarca), en junio de 1949. Fue esencialmente una conferencia regional de Europa Occidental sobre educación de adultos con un grupo bastante importante del Canadá y de los Estados Unidos de América con escasa representación de los demás países del mundo. La proporción numérica de las delegaciones de Europa Occidental, el peso de sus tradiciones comunes, y quizás la experiencia profesional algo más amplia en materia de educación de adultos de los delegados británicos, norteamericanos y escandinavos, hizo inevitable que los debates y las decisiones estuvieran fuertemente influidos por las actitudes y la experiencia de esos países.

En esta conferencia se tuvo en cuenta que una persona aprende durante toda su vida en todos los ámbitos de la misma. Las propias actividades de la vida son un aprendizaje perpetuo que reviste todas las

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

formas y se encuentra en todos los grados: desde el enriquecimiento intelectual, espiritual y moral, fruto de los intercambios con los otros y del ejercicio de las responsabilidades sociales y familiares a la adquisición de las costumbres y de las técnicas propias del medio ambiente (Sabán Vera, 2009a, p. 38).

La formación profesional de los adultos y la alfabetización básica surgieron como elementos para acabar con las desigualdades sociales. A su vez, la Unesco asumió la responsabilidad para el desarrollo de la educación de adultos, recalcando su importancia en la sociedad y facilitando a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de funciones económicas, sociales, políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad (UNESCO, 1949).

Esta idea de educación de adultos tenía un sentido limitado y técnico, y comprendía actividades y programas “organizados”, abarcando el conjunto de las instituciones de enseñanza, organismos profesionales o semi-profesionales y organizaciones privadas que se ocupaban de proporcionar a los adultos oportunidades educación (Hely, 1963).

A pesar de estas limitaciones, la importancia de la educación de adultos se fue abriendo camino en la sociedad de la época, en 1948 se creó el Comité consultivo sobre Educación de Adultos, celebrando su primera reunión en París y en la que participaron especialistas de Brasil, Dinamarca, Francia, Egipto, Suiza, India, Reino Unido y Estados Unidos.

El interés e implicación internacional que se mostró produjo, en los siguientes 10 años, la aparición de múltiples informes y publicaciones al respecto. Cada vez fueron más los países que se interesaban por este tema de una forma activa a través de la organización de sus propias actividades encaminadas a orientar la educación hacia el sector adulto. Las dudas sobre prestar atención especial a este colectivo se fueron disipando, y se reforzó la necesidad de que dentro del sistema educativo haya que contemplar el sector adulto cuanto menos en la misma medida que la educación básica en las primeras edades.

2.1.5. Primeros acuerdos internacionales en educación y formación

Por mucha intención que puedan tener los propios países o las organizaciones educativas, la fuerza para promover acciones a gran escala es

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

mayor si hay acuerdos internacionales que las promueven. El primer acuerdo internacional a partir del cual surgió la Europa que ahora conocemos fue el *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero* (CECA) en 1951, firmado tras la segunda guerra mundial con la prioridad de asegurar la paz en Europa, aunque el acuerdo primordial se estableció para que ningún país pudiera movilizar sus fuerzas armadas sin que los demás países tuvieran conocimiento de ello. Esto provocó un gran cambio de mentalidad eliminando la consideración de Europa como elementos independientes con situación geográfica afín, y consolidando un conjunto de Estados con intereses comunes entre los cuales ha de haber intercambio de intereses y movilidad de capital y humano.

Esta “europeización” surgida de la CECA junto con el desarrollo de los intercambios internacionales y la modernización de la producción inició una nueva visión de la sociedad que iba más allá de los límites nacionales. Poco después con el acuerdo denominado “*Tratado de Roma*”, por el que se establece la Comunidad Económica Europea (CEE) el 25 de marzo de 1957 se abrieron las fronteras, se fomentó la movilidad del comercio, recursos y personas entre los países miembros y surgió la necesidad por primera vez de que las instituciones europeas asumieran la responsabilidad de establecer directivas que fomentaran el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos a fin de facilitar el acceso a las actividades no asalariadas y su ejercicio. A partir de aquí una economía globalizada donde el comercio no tenía fronteras, invitaba a los propios ciudadanos a trabajar en un país que no es el suyo de origen. Esta movilidad del ciudadano provocó la necesidad de llevar a cabo adaptaciones entre los diferentes sistemas organizacionales existentes en cada país permitiendo que ciudadanos que hayan adquirido una determinada formación en un país pudieran trabajar en cualquier otro desarrollando las competencias que haya adquirido en su proceso de formación.

Este desarrollo económico, a su vez provocó que en el artículo 128 del tratado el Consejo Europeo estableciera los principios generales para la ejecución de una política común de formación profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común.

A esta iniciativa de establecer líneas comunes referidas a la educación permanente se le sumó la Confederación Mundial de Organizaciones de la

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

Profesión Docente, en 1959, en la que según Hely (1963) se plantearon tres ideas básicas:

- Los adultos desean y pueden aprender, pero sus aptitudes para estudiar y aprender se han mermado por falta de hábito. Por consiguiente, hay que ofrecer posibilidades de continuación del proceso educativo para que no se pierdan esas aptitudes.
- La educación es un proceso continuo que dura toda la vida. No termina cuando una mujer o un hombre abandona la escuela y comienza a trabajar.
- Ese proceso educativo continuo se relaciona con todos los aspectos de la vida, es el desarrollo del individuo como tal, tanto físico y profesional, como intelectual y estético.

2.1.6. Consolidación de la Educación de adultos

Después de la primera conferencia internacional sobre educación de adultos y los acuerdos internacionales descritos, quedó clara la importancia de la educación de adultos pero lo que no estaba claro era cómo, cuándo y dónde se tenía que desarrollar. Por eso cada país o región entendió este concepto de una forma diferente, implementándolo acorde a lo que cada uno entendía o creía que debía hacer. Viéndose este concepto estrechamente ligado a las tradiciones, condiciones socioeconómicas e idiosincrasia.

De forma general se entendía la educación de adultos como la capacitación para el desempeñar un papel creador y eficaz en la vida social, haciendo referencia tanto a la formación profesional (adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos que exige el ejercicio de un oficio o de una profesión) como a la educación cívica, social y cultural (OEI, 1981, p. 46 citado en (Sabán Vera, 2009b).

Esta idea surgió en la segunda conferencia internacional de EA en Montreal (Canadá) en agosto de 1960. Hasta entonces los temas educativos habían sufrido una profunda evolución. La independencia de los países procedentes del Tercer Mundo y su ingreso en el sistema de Naciones Unidas les llevó a estar presente en dicha Conferencia, y los consensos y decisiones tuvieron especial importancia por la numerosa presencia intercontinental. A partir de entonces a nivel internacional se concebía la educación de adultos como parte integrante de todo sistema pedagógico, y se estableció como principio fundamental el que la educación de adultos no

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

se considerara un complemento sino una parte integrante de los sistemas nacionales de enseñanza, y para ello debiera contar con la atención y los recursos que legítimamente le corresponden según las necesidades de cada país. La educación de adultos era el término general que abarcaba todas las posibilidades organizadas de educación de los adultos, a cualquier nivel y fueren cuales fueren sus motivos y sus fines. Comprendía numerosas actividades, diferentes pero ligadas entre sí, que podían distinguirse unas de otras por los calificativos determinantes que llevaban, por ejemplo, educación superior de los adultos, educación humanística de los adultos, alfabetización de adultos, enseñanza profesional para los adultos, educación en internado, educación fundamental, educación de los trabajadores, educación para el empleo del tiempo libre, etc. (Hely, 1963).

2.1.6.1. Primera Carta Social Europea

Los grandes cambios provocados en la revolución industrial incitaron a desarrollar nuevos conceptos en el panorama político, que se introdujeron con la primera carta social europea, redactada en Turín el 18 de octubre de 1961. Esta carta fue el primer tratado internacional específicamente destinado a regular derechos económicos y sociales.

Se reconoció por un lado el papel importante a la formación profesional pero también se entendió que los ciudadanos no disponían de toda la información existente y medios disponibles para enfrentarse por sí solos al sistema educativo y laboral por lo que también se reconoció la importancia de la orientación profesional. Ambas ideas se desarrollaron a través de las siguientes premisas:

- “Las partes contratantes se comprometen a establecer o facilitar, según se requiera, un servicio que ayude a todas las personas, incluso los minusválidos, a resolver los problemas que plantea la elección de una profesión o la promoción profesional, teniendo en cuenta las características del interesado y su relación con las posibilidades del mercado de empleo; esta ayuda deberá ser prestada gratuitamente tanto a los jóvenes, incluidos los niños edad escolar, como a los adultos.
- Para afianzar el ejercicio efectivo del derecho de formación profesional, las partes contratantes se comprometen:

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

- A asegurar o favorecer, según se requiera, la formación técnica y profesional de todas las personas, incluidos los minusválidos, previa consulta con las organizaciones profesionales de empleadores y trabajadores, y a arbitrar medios que permitan el acceso a la enseñanza técnica superior y a la enseñanza universitaria, con base únicamente en el criterio de la aptitud individual.
- A asegurar o favorecer un sistema de aprendizaje y otros sistemas de formación de los jóvenes de ambos sexos en sus diversos empleos.
- A asegurar o favorecer, según se requiera: Servicios apropiados y fácilmente accesibles para la formación de trabajadores adultos; Servicios especiales para la reconversión profesional de trabajadores adultos requerida por el desarrollo técnico o por un cambio de tendencias en el mercado de trabajo;
- A alentar la plena utilización de los servicios previstos, y ello mediante medidas adecuadas tales como: La inclusión, dentro de las horas normales de trabajo, del tiempo dedicado a los cursos suplementarios de formación seguidos por el trabajadores, durante su empleo, a petición de su empleador; o la garantía, por medio de un control adecuado, previa consulta con las organizaciones profesionales de empleadores y trabajadores, de eficacia del sistema de aprendizaje y de cualquier otro sistema de formación para trabajadores jóvenes y, en general, de la adecuada protección a los trabajadores jóvenes” (Consejo de Europa, 1961).

2.2. La formación de adultos para la integración social y desarrollo profesional desde la UNESCO, Consejo de Europa, OCDE, OIT, CEDEFOP y su influencia en España

La situación económica y social de los años 70 da por hecho que es necesaria una formación destinada en exclusiva a adultos. La adquisición de competencias profesionales es entendida como un elemento fundamental en el desarrollo laboral de las personas. Aún no había una terminología unificada por todos los organismos existentes pero la esencia era la misma en todos ellos.

Durante esta década se desarrollan los principales paradigmas sobre la formación presente en todas las etapas de la vida, es decir sobre la educación permanente, por la UNESCO, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Consejo de Europa. Cada una de estas organizaciones disponía de su propia idiosincrasia y motivaciones que les impulsó a orientar la política hacia estos sectores. Todas desarrollan contemporáneamente un mismo concepto de aprendizaje permanente que perseguía los mismos objetivos generales (Kallen, 1996).

2.2.1. UNESCO

Tras las conferencias de Elsinor en 1949 y de Montreal en 1970, año a su vez declarado dedicado a la educación por las Naciones Unidas quedaron asentados unos cimientos que permitieron apoyar una sólida democratización de la educación y educación permanente como ideas directrices de la Unesco.

La gran expansión de la educación de adultos que se produjo en los países más desarrollados hizo posible la existencia del concepto de Educación Permanente como proceso general e inherente a la vida de cada persona pero lo que hay de nuevo en este redescubrimiento de la educación permanente es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación (Tünnermann Bemheim, 1995).

Paul Lengrand (1970) presentó el informe *Una introducción al aprendizaje permanente* en una Conferencia organizada por la Unesco en el que se desarrolló este concepto. La redacción de Lengrand estaba influida por su experiencia como educador de adultos donde una de las ideas que primaban

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

en su quehacer era que el aprendizaje en todos los contextos, tanto educativos, como ociosos, como laborales formaban la figura integral de la persona.

En el informe quedó clara que la educación de los adultos era un hecho, un elemento necesario para el desarrollo social y económico, pero aún se hacía necesario que adquiriera un valor universal y fuera impulsado por voluntad colectiva para colocarse en el lugar merecido. A su vez, indicaba que para entender el desarrollo de la educación de adultos era esencial tener en cuenta la etapa escolar y por lo tanto tener una visión unificada y globalizada del proceso educativo, es decir, la idea de educación permanente. Entendida esta, como un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, pero a la vez la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas (Lengrand, 1973).

Estos informes plasmaron la situación de la época desde los ámbitos más trascendentes para el desarrollo de la sociedad como son el económico y el educativo y lo que es más importante, conllevó importantes modificaciones en las políticas tanto internacionales como nacionales. La dimensión que estaba adquiriendo este tema hizo que se creara en la Unesco la Unidad de Educación Permanente, separándose de la educación de adultos.

Estos argumentos se vieron reforzados a través del informe publicado por la Unesco y la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presidida entonces por Edgar Faure en 1972, bajo el título *Aprender a ser*. En uno de los análisis se mostraron que los elementos políticos, sociales, demográficos y económicos, estaban influyendo fuertemente en la necesidad de educación. Si la educación no ocupaba todavía, en la existencia de todos los hombres, el puesto que le correspondía, había llegado por lo menos a representar algo para cada uno de ellos (Faure, 1973).

Desde los años sesenta se venía desarrollando el concepto de educación permanente asociado a la educación de adultos. Es a partir de los setenta cuando comienza a tomar otra dirección, considerándose como el conjunto del proceso educativo desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad. Así la educación permanente acoge la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo y yendo más allá, se estableció como principio educativo el que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. (Faure, 1973).

En este informe también se señaló que la educación no podía encerrarse en la escuela cuyo tiempo no es más que un paréntesis en la vida. La educación no se añade a la vida sino que forma parte de ella, debe entrar en todas las actividades humanas (Requejo, 2003). Se partió del supuesto de que la educación forma parte de todas las actividades humanas. Esto suponía en primer lugar una distinción entre la escuela y la actividad fuera de ella y su puesta en práctica fue un “desafío para el mañana” que el informe Faure (1973) había recogido en una serie de principios de los cuales destacamos:

- La educación permanente no es ni un sistema ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes.
- Todas las instituciones y medios educativos deben multiplicarse y hacerse más accesibles; la educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular.
- Esta educación tiene carácter sustitutivo y complementa la educación elemental y profesional para los individuos que han recibido una enseñanza insuficiente; tiene carácter de prolongación para aquellos que quieren hacer frente a las exigencias del medio ambiente; y carácter de perfección para aquellos que poseen una formación de alto nivel.

Resumiendo podemos decir que la educación tiene su fundamentación en la idea de educación abierta en la que no se circunscribe exclusivamente la educación a un momento o lugar determinado, sino que acompaña en el entorno social y el trabajo. Para ello es necesario una integración del sistema formal con los sistemas no formal e informal (Requejo, 2003).

En definitiva, a partir de *Aprender a ser*, la educación se vio transformada en su espíritu y sus objetivos, frente a una educación primitivamente destinada a una élite y donde el objetivo principal después fue el de transmitir de generación en generación los valores de la clase media. El informe reconoció la importancia de los contenidos culturales que varían de un país a otro y que deberían determinar en cada nación un modo

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

de enseñanza adecuado a sus particularidades (Sabán Vera, 2009b). Pero el sistema educativo no sería eficaz, justo y humano si no llega a transformarse de una forma radical, afectando a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, es decir, si no se avala el concepto de educación permanente (Faure, 1973).

2.2.1.1. Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos. Tokio, 1972

El interés ascendente a nivel mundial quedó reflejado en la conferencia con mayor representatividad. En 1972, en Tokio (Japón) se reunieron representantes de 82 estados miembros de la Unesco, 3 estados no miembros, 85 organizaciones intergubernamentales y 37 organizaciones no gubernamentales. Esta conferencia se benefició de las recientes Conferencias intergubernamentales sobre políticas culturales celebradas en Venecia (1970) y Helsinki (1972) en donde se concluía que siendo un elemento esencial tanto de la educación permanente como del desarrollo cultural, la educación de adultos contribuía a asociarlos convirtiéndolos en dos aspectos inseparables de un solo y mismo proceso (Sabán Vera, 2009b).

En Tokio (1972) se establecieron una serie de premisas apoyadas por todos los expertos de aquel momento, estableciendo así a nivel internacional unos mínimos a tener en cuenta y definitorios de la educación de adultos:

- Se considera adulto a alguien que ha asumido las responsabilidades de la madurez y que ha pasado de la edad en que la mayoría de los estudiantes terminaría normalmente sus estudios.
- La educación de adultos se refiere no sólo al desarrollo intelectual y personal del individuo sino también a su dominio de las técnicas profesionales y problemas cívicos.
- Los organismos de educación de adultos que se ocupan fundamentalmente de las actividades sistemáticas de educación y los órganos gubernamentales no pueden ignorar el valor de lo que se aprende fuera de los cauces formales.
- La educación debe ser transformada de un proceso esencialmente formal a un proceso funcional.

Se puede decir que la educación permanente y la democratización aparecieron como los dos grandes postulados educativos de la Unesco, así

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

como que la educación de adultos estaba vinculada a la realidad humana social, económica y cultural. Finalmente se hizo un llamamiento a los estados a adoptar una política general de educación de adultos orientada a suscitar en los adultos una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven (Sabán Vera, 2009b).

2.2.1.2. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Nairobi, 1976

El primer documento de carácter específicamente normativo elaborado por la Unesco para el campo de la educación de adultos surgió a través de la Conferencia General celebrada en Nairobi (Kenia) en 1976, en ella se aprobó la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. La educación de adultos ocupó de forma clara su posición, englobándose dentro de la formación permanente “la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente” (Unesco, 1976, p. 2).

La Educación Permanente designaba un proyecto global orientado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este proyecto, el hombre era el protagonista de su propia educación por medio de la interacción constante de sus acciones y su reflexión. Más allá de quedarnos en el periodo escolar, la educación permanente debiera abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pudieran adquirirse por todos los medios contribuyendo así a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguieron a lo largo de la vida, los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo (Pérez Serrano, 2004).

En su afán por esclarecer e impulsar el aprendizaje permanente, el instituto de la Unesco para la educación analizó autores especialistas en distintas disciplinas tratando de explicar las razones que llevaran a entender el porqué de la educación permanente.

Estas razones se estructuraron en tres ámbitos:

- Razones epistemológicas. La evolución de los conocimientos, y su rápida transformación exigen un aprendizaje constante donde tiene una importancia esencial el “aprender a aprender”.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

- Razones tecnológicas y laborales. Por una parte el trabajo está cambiando con el progreso constante de la tecnología y, por otra parte, el propio trabajo necesita nuevas cualificaciones y formación continua.
- Razones culturales: la transmisión de la cultura de una generación a otra y la participación popular en la cultura tradicional conducen inevitablemente a formas y medios de aprendizaje que exceden con mucho el limitado espacio de la educación formal hasta abarcar prácticamente la integridad de la vida (Dave, 1979).

En este análisis R.H. Dave, el que fuera el coordinador del proyecto, tras un estudio exploratorio describió el significado de educación permanente a través de 20 características siendo las más destacables para nosotros las siguientes: “la educación permanente intenta una aproximación de carácter global a la educación; comprende los modelos de educación formal, no formal e informal, siendo su finalidad integrar y articular todas las estructuras y fases de la educación en los ejes vertical (temporal) y horizontal (espacial); se caracteriza, asimismo, por una gran flexibilidad respecto al tiempo, lugar, contenido y técnicas de aprendizaje, de ahí que exija un aprendizaje autónomo, el compartir la propia instrucción con los demás y la adopción de diversos estilos y estrategias de aprendizaje.

2.2.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Los sistemas educativos de educación de adultos estaban activos en los años sesenta. La conciencia generalizada causó su efecto y se pudo encontrar un sistema estructurado al que acudía un número importante de ciudadanos. Pero surgieron una serie de críticas a este sistema, que se estaba comenzando a separar y desvirtuar la intención de la educación y la formación. Esta crítica iba desde la educación inicial, que estaba siendo cada vez más extensa y cuyos contenidos alejaban al estudiante de la vida real, hasta la formación para el ejercicio de una profesión (Kallen, 1996).

La organización fue creada en 1961 con el fin de establecer un clima de reconstrucción y colaboración entre los estados miembros. Tiene su origen en la Organización Europea de Cooperación Económica de 1948, creada para administrar la ayuda de EEUU y Canadá del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa tras la 2ª Guerra Mundial.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

La OCDE detectó un sistema basado en la ineficacia del sistema formal por no haber plena relación entre la práctica que el estudiante tenía que implementar con la información que se le proporcionaba de carácter teórico. Por ello propuso desarrollar el concepto de “educación recurrente” como solución desde el punto de vista político y atendiendo a los cambios del sistema educativo y las políticas de apoyo socioeconómico. Esta estrategia propuesta pretendió la alternancia entre educación y trabajo u otra actividad. La educación recurrente permitía reunir la educación formal inicial, la formación de adultos y la formación en el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, sociales y económicos. De esta manera se llega a establecer una relación más flexible entre educación y formación por una parte y trabajo por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonicen con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas (Kallen, 1996).

Kellen y Bengtsson en (1973) en el informe que elaboraron entendieron la educación recurrente como una estrategia para el aprendizaje permanente, definiéndola como medio que consiste esencialmente en extender la oferta de oportunidades educativas básicas a lo largo de la vida del individuo de manera que estén disponibles cuando se necesiten (Papadopoulos, 1994).

2.2.3. El Consejo de Europa

El Consejo de Europa había incluido en sus programas el tema de la educación permanente y enseguida se demandó que representara un papel más importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización. El debate del Consejo de Cooperación Cultural (CCC) sobre política general en 1966 donde se introdujo la educación permanente marcó un giro en la historia de la política educativa del Consejo de Europa (Bajo, 2009). En años anteriores, el Consejo había intentado, con escaso éxito, acelerar la armonización y adaptación entre los sistemas educativos de los países miembros.

La educación permanente se concebía como “un concepto fundamental nuevo y de gran amplitud, un patrón educativo general capaz de dar respuesta al rápido crecimiento y a la diversificación cada vez mayor de las necesidades educativas de cada individuo, joven y adulto, en la nueva sociedad europea” (Consejo de Europa, 1970) un objetivo que había demostrado tener mayor alcance que los sistemas de educación inicial, que

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

no daban las respuestas necesarias y requeridas por el sistema entre otras cosas por la escasa diversificación de oferta.

Los tres principios de la nueva política del Consejo de Europa eran igualdad, participación y globalización. Se esperaba que la educación permanente trazaría una estrategia más efectiva que la del sistema educativo para promover la igualdad de oportunidades en el campo educativo; se organizaría con el completo acuerdo e intervención de los participantes, e integraría teoría y práctica, conocimientos y competencias, aprender y hacer (Consejo de Europa, 1970, 1977, 1978).

La educación permanente ve alzada su importancia con el apoyo de organizaciones internacionales y números expertos tras el *informe jane* (1973), referente para la Comisión Europea. Sin embargo no sería hasta los años 90 cuando verdaderamente adquiere la importancia que se merece (CIDEA, 2002).

2.2.4. La Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Partiendo del derecho a la educación expresado en la Declaración Internacional de los Derechos Humanos (1948), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) apuesta por la formación del trabajador y no sólo con fines formativos. La OIT en su conferencia internacional del Trabajo en 1974 hizo alusión a una “Licencia pagada de estudios”, es decir, licencia concedida a los trabajadores con fines educativos. Esta licencia se le concedía al trabajador para su formación profesional, educación general, social o cívica o para la educación sindical.

Tenía como objetivos:

- “La adquisición, desarrollo y adaptación de las cualificaciones profesionales y funcionales y al fomento del empleo y de la seguridad en el empleo en condiciones de desarrollo científico y técnico y de cambio económico y estructural.
- La participación activa y competente de los trabajadores y de sus representantes en la vida empresarial y de la comunidad.
- La promoción humana, social y cultural del trabajador.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Favorecer una educación y formación permanentes y apropiadas que faciliten la adaptación de los trabajadores y las exigencias de la vida actual” (OIT, 1974 art. 3).

Un año más tarde, tras detectar que no es suficiente con ofrecer un camino formativo al ciudadano, se dio un paso más, contemplando la orientación profesional como dispositivo ligado a la formación profesional como bien se señaló a través de un convenio adoptado en Ginebra (OIT, 1975b).

En este convenio se instó a adoptar y llevar a la práctica políticas y programas coordinados y completos en el campo de la orientación y formación profesionales, estableciendo una estrecha relación entre este campo y el empleo, implementado y responsabilizando a los servicios públicos de empleo. A su vez deben “alentar y ayudar a las personas, en un pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en su propio interés y de acuerdo a sus aspiraciones, teniendo presente al mismo tiempo las necesidades de la sociedad” (OIT, 1975: art. 1). Se indicó también que todo país miembro debería establecer y desarrollar sistemas abiertos, flexibles y complementarios de enseñanza general técnica y profesional, así como sistemas de orientación escolar y profesional y de formación profesional, tanto dentro del sistema oficial de enseñanza como fuera de éste (OIT, 1975a).

2.2.5. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

La magnitud que estaba adquiriendo la formación hizo necesario plantearse una política común para lograr una mayor participación por parte de los interesados y más especialmente por parte de los interlocutores sociales. Por esto, para implementar estas acciones y establecer unas normas comunes se creó el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (The Council of the European Communities, 1975). Situado originalmente en Berlín (Alemania), en 1995 la sede del Cedefop se trasladó a Salónica (Grecia).

El objetivo inicial del Centro fue y sigue siendo asistir a la Comisión en el fomento, a nivel comunitario, de la promoción y el desarrollo de la formación profesional y de la formación en el empleo. Para ello, en el marco de las directrices establecidas por la Comunidad, contribuye, a través

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

de sus actividades científicas y técnicas, con la aplicación de una política común de formación profesional.

El Cedefop ha apoyado activamente desde su creación el desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente en Europa y en los estados miembros. También ha revisado las tendencias y evolución de las políticas que se relacionan con el aprendizaje permanente, proporcionando a los responsables políticos los datos y análisis ofreciendo oportunidades para el intercambio de conocimientos y el intercambio de mejores prácticas en la educación y la formación como iremos viendo a lo largo de este estudio.

2.2.6. La Ley General de Educación española

Después de la aparición y desarrollo de la educación de adultos a través de la Ley Moyano, la educación permanente vio la luz por primera vez en el marco político español en 1970, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*BOE núm. 187, de 6 de agosto, 1970*). En ella se manifiesta la intención de crear un sistema educativo al que pueda acceder cualquier ciudadano, en cualquier etapa de su vida.

En su artículo 9 se indicó que el sistema educativo aseguraría la unidad del proceso de la educación y facilitaría la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas para satisfacer las exigencias de educación permanente que planteaba la sociedad moderna.

La educación, indica el presente artículo, estaba basada en los siguientes principios:

- Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo.
- El sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación. Se estructurará sobre la base de un régimen común y regímenes especiales para casos singulares y concretos, como modalidades de aquél.
- La conexión y las interrelaciones de los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación permitirán el paso de uno a otro y las necesarias readaptaciones vocacionales, ofreciendo oportunidades para la reincorporación de quienes habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios deseen reanudarlos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos.

Este artículo terminaba señalando que la orientación educativa y profesional debería constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atendería a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitaría su elección consciente y responsable (*BOE núm. 187, de 6 de agosto, 1970*).

La década de los setenta comenzó con la educación permanente como elemento transformador de la sociedad y la economía tanto desde la política internacional como desde la política nacional.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

2.3. Los años 90. el impulso de la educación a lo largo de la vida

2.3.1. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, 1990

La situación al inicio de los noventa se puede resumir en más de 960 millones de adultos analfabetos; más de la tercera parte de los adultos del mundo carecían de acceso al conocimiento impreso; más de 100 millones de niños e innumerables adultos no conseguían completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no lograban adquirir conocimientos y capacidades esenciales. Esto fue el motivo que por el que tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990, organizada por la Unesco, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial. En ella, los delegados de 155 países, y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales establecieron como objetivo principal el de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos proporcionando a las personas los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de sus propias vidas y contribuir al desarrollo de sus comunidades (Unesco, 1990).

En la reunión internacional acordaron hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio. Allí se señaló la idea de que la educación no es sólo un fin en sí misma, sino que es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente. Los delegados aprobaron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. En el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje se definieron las metas y estrategias a implementarse antes del año 2000. Entre las metas se encontraba: universalizar el acceso al aprendizaje; fomento de la equidad; prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; mejora del entorno del

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

aprendizaje; y fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000 (Unesco, 1990).

2.3.2. Unión europea, Tratado de Maastricht

Decididos a promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización, el 7 de febrero de 1992 se firmó el Tratado de Maastricht, también conocido como Tratado de la Unión Europea, a través del cual la CEE es pasa a ser la Comunidad Europea (CE). Este Tratado creó oficialmente la actual Unión Europea (UE), la cual ha establecido una serie de leyes y directivas que han permitido desarrollar un mercado único que asegura la libre circulación de personas, bienes, servicios y capitales, manteniendo políticas comunes en temas de economía y desarrollo regional. En su artículo 14, se afirma que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.

En el artículo 126 la Unión contribuye al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. La acción de la Unión se encaminará a:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.
- Promover la cooperación entre los centros docentes.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

Para contribuir a ello, la Comunidad y los Estados miembros favorecerían la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y en particular, con el Consejo de Europa (Fonseca Morillo & Martín Burgos, 1992). El Consejo

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

también adoptaría las recomendaciones oportunas para que se lleven a cabo tales objetivos. La Comunidad desarrolló una política de formación profesional que reforzó y completó las acciones de los Estados miembros, tal y como se indica en el artículo 127, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación. La acción de la Unión se encamina a:

- Facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales.
- Mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral.
- Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes.
- Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.

En esta línea se publicó *El libro verde: Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996). Mostrando la situación desde el punto de vista formativo y laboral, nos dijo que nos encontramos en un punto en el que la formación estaba adquiriendo un papel muy importante debido al cambio y transformación continua del sistema laboral. Los avances tecnológicos y la competencia entre empresas estimulaban la velocidad del cambio estructural. Cada año, por término medio, más del 10% de los puestos de trabajo desaparecían y eran sustituidos por puestos diferentes en procesos nuevos, en empresas nuevas, que en general requerían competencias nuevas, más elevadas o más amplias. El ritmo de la oferta era mucho más lento que el ritmo de adquisición de nuevas cualificaciones. Cada año, el 2-3% de la población activa, cesaba su actividad laboral por motivos de edad u otros, y entraba uno nuevo, con un nuevo bagaje de educación y formación, con nuevas competencias. La gran rapidez con que se transformaban las empresas y la limitada oferta de nuevas cualificaciones dio lugar a un grave desfase que se mostró en dos direcciones: excedencia en cualificaciones

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

viejas y deficiencia en competencias nuevas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996). En Europa existe, desde entonces, un amplio consenso por el que la educación y la formación desempeñan un papel fundamental en una política de empleo moderna y en la que el ciudadano ha de adaptarse a la sociedad cambiante a través del continuo aprendizaje y la renovación de sus competencias. Existe la conciencia de que sólo con la educación básica una persona difícilmente puede permanecer toda la vida en el mundo laboral.

Para reforzar la adaptación de la educación al siempre evolutivo sistema laboral, la comisión publicó una comunicación titulada *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación (1996-1998)* en la que se dijo que, debido a la aparición de la sociedad de la información, cada ciudadano debe renovar permanentemente sus competencias y adquirir nuevas cualificaciones “desde la más tierna infancia hasta la edad adulta” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997). Una vez entendida la importancia de la situación y comprendiendo que estaban en juego los empleos del futuro, se pusieron los instrumentos de la sociedad de la información al servicio de nuevos métodos de aprendizaje. La Comisión reafirmó estas prioridades en el Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* y el *Pacto de confianza en favor del empleo en Europa* presentado al Consejo europeo de Florencia en junio de 1996.

2.3.3. Los pilares de la educación

Visto el consenso existente acerca de la importancia de implementar una educación a todos los niveles y contextos, y, a su vez, vistas las carencias que esta formación tenía (como por ejemplo la falta de flexibilidad que hacía que las necesidades laborales fueran por delante de las competencias que se adquirirían en entornos formativos), se produjo un replanteamiento en el que se establecieron unos pilares a través de los cuales se cimentara la educación para enfrentarse al siglo XXI con más probabilidades de éxito.

Estos pilares llegaron de la mano de Jacques Delors, nombrado presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compuesta por un comité de 13 especialistas en diferentes áreas del conocimiento en diferentes contextos culturales para reflexionar sobre la educación para el siglo XXI. Esta comisión se convocó por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1993 y dio como resultado un documento conocido como Informe Delors (1996). El

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

documento contenía un resumen del pensamiento oficial y pedagógico de la humanidad tratando de obtener respuestas a todas sus misiones, diciendo que la educación debiera organizarse en torno a cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, tal y como se puede apreciar en el resumen de la Tabla 3.

Tabla 3. Los pilares de la educación según Jacques Delors.

Pilar	Realización
Aprender a conocer	Desde la cultura general a la especialización del conocimiento, teniendo en cuenta aprender a aprender para aprovechar las posibilidades del Aprendizaje a lo Largo de Vida (ALV).
Aprender a hacer	Con el fin de actuar en su entorno de una forma eficiente acorde a las circunstancias.
Aprender a vivir juntos	Desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
Aprender a ser	Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal teniendo en cuenta todos los ámbitos del individuo.

Fuente: Informe Delors (1996).

Estas cuatro formas de conocimiento se encuentran en sólo una: la del aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida se va más allá de la distinción tradicional entre educación escolar y educación permanente, entendiendo que todo contexto puede ser la ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

Desde este informe se prefiere el término educación a lo largo de la vida en vez de educación permanente para ampliar el territorio de la educación y evitar ceñirse a la dimensión esencialmente cronológica (Sabán Vera, 2009b). Todas las políticas referentes a educación tomarían como referencia este informe tratando de que estos pilares tomaran parte en todos los sistemas educativos de los países miembros.

A su vez, desde este informe, coincidente con el declarado año del aprendizaje a lo largo de la vida, se hicieron una serie de recomendaciones entre las cuales destacamos la de estudiar nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas, como los mecanismos de validación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia no formal e informal.

2.3.4. Memorándum sobre el aprendizaje permanente

En el año 2000 la Comisión Europea publicó el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* con el objetivo de crear un debate a nivel europeo para establecer las bases del aprendizaje a lo largo de la vida donde se consolidara la visión del aprendizaje sin limitarse a enfoques puramente económicos y/o centrados exclusivamente en las personas adultas. El *Memorándum* pretendió hacer realidad el acceso universal y continuo al aprendizaje a través de una ciudadanía activa, con las capacidades profesionales necesarias para realizarse y participar activamente en la sociedad del conocimiento que sea capaz de formarse a lo largo de la vida valiéndose de la formación que se le ofrece desde la etapa escolar hasta la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal e informal (CIDEA, 2002, p. 7).

El Memorándum (2000b) planteó una serie de mensajes dirigidos a los países miembros para establecer la mencionada estrategia:

- Cualificación y recualificación del ciudadano para adaptar sus competencias a la sociedad del conocimiento y ser capaz de desenvolverse en ella de forma eficaz.
- Realizar la inversión necesaria en recursos humanos otorgando prioridad al principal capital Europeo: sus ciudadanos.
- Renovar metodologías y estructuras educativas de tal manera que aseguren al individuo la adquisición de aprendizajes a lo largo de la vida.
- Otorgar mayor valor al aprendizaje dando importancia a la participación en la misma y a los resultados resaltando la educación no formal e informal.
- Asegurar una información y orientación adecuada para que todos los ciudadanos europeos puedan acceder a ella con facilidad.
- Establecer una relación estrecha entre las necesidades de las personas y la oferta formativa.

Los países miembros, tomando estas referencias, comenzaron a establecer estrategias para consolidar un real aprendizaje a lo largo de la vida. Aun cuando todos los países tienen clara la dirección a seguir, tendrían que enfrentándose a una serie de retos como la integración del aprendizaje

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral permanente en el sistema formativo, el reconocimiento y la valorización del aprendizaje no formal y las fuentes de financiación (CIDEA, 2002).

2.4. La Formación en el individuo, la empresa y la sociedad ¿Por qué es importante estar cualificado?

De todo lo anteriormente descrito podemos sacar la conclusión que la formación y educación en sus términos más amplios tienen una repercusión diferenciada pero interrelacionada para con el individuo, la empresa y la sociedad.

Actualmente vivimos en una sociedad en la que se requiere saber de todo (conocimientos), además saber hacer mejor las cosas (capacidades) y de un saber ser y estar (actitudes y valores) (Martínez Villar, 2012). Hay que tener en cuenta por lo tanto la adquisición de conocimientos y de habilidades para implementar esos conocimientos de una forma eficaz y siempre en un ámbito actitudinal acorde a la situación del momento.

La formación es un hecho que envuelve a la propia persona, la empresa y la sociedad en general motivando su evolución y mejorando su funcionamiento. No se puede considerar la formación sin tener en cuenta estos elementos, pues todos ellos están presentes y se benefician de ella. Estos elementos evolucionan de forma paralela ajustándose a la situación y contexto del momento. La formación y educación debieran enfocarse hacia tres objetivos fundamentales: el desarrollo del individuo, facilitándole el desarrollo de todo su potencial profesional y personal; el desarrollo de la sociedad para reducir desigualdades y disparidades entre diferentes grupos y/o personas; y el desarrollo de la economía favoreciendo la disposición de una fuerza laboral cualificada capaz de enfrentarse al contexto (CIDE, 2002, p. 27). Debiéndose esto encauzar a través de los recursos educativos abiertos.

2.4.1. La formación en el individuo

El que una persona esté cualificada y posea las competencias necesarias para desenvolverse en un puesto de trabajo aumentará sin duda sus posibilidades de empleabilidad y su eficiencia dentro del puesto de trabajo lo que permite conseguir un mejor puesto y/o ascender en la posición en el que se encuentra. Las competencias que son adquiridas por el trabajador le llevan a una mejor comprensión de los procesos mediante los cuales se desarrolla su trabajo y una mejor capacidad de adaptación a las contingencias imprevistas (Navarro, Ramos, & Carlini, 2001). Sólo una población activa bien formada y flexible se podrá permitir la adaptación al cambio estructural y al

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

aprovechamiento de las oportunidades de empleo generadas por el progreso técnico (OCDE, 1993).

La responsabilidad de que un ciudadano este bien formado depende de un apropiado sistema educativo y de un individuo capaz de recorrer este sistema formativo adquiriendo realmente las competencias para las que ha sido preparado. El sistema educativo, según la teoría del trabajo (Zabalza, 2000), ha sido remodelando acorde a la evolución de la sociedad, centrándose en una idea de formación con una dependencia absoluta con respecto a las exigencias del mercado laboral y excesivamente ligada a aprendizajes prácticos e inmediatos.

Pero las posibilidades formativas que se nos ofrecen no siempre van en esa unidireccionalidad de la formación en la que se aprende para trabajar. La acción formativa sobre las personas se puede considerar también como un proceso de asistencia o ayuda a su propio desarrollo, en el cual se integran y crecen en su interior códigos morales, asunción de valores y una integración cultural que proyecta su proyección personal y socio-laboral (González Soto, 1996).

Hay que contemplar al individuo en todo su conjunto desarrollando todos los ámbitos y capacidades que posee. Por ello, como hemos mencionado anteriormente (Tabla 3) la educación consta de cuatro ámbitos a desarrollar en la persona según Delors (1996), englobando así una multitud de competencias profesionales y transversales que dependen del sistema formativo el que se produzcan. Aludiendo ahora a la responsabilidad del individuo, no vamos muy desencaminados si decimos que es él/ella el/la protagonista y principal responsable de su propia educación. De él/ella depende su elección basándose en sus motivaciones e intereses personales, desplegando así todo su potencial. Dependiendo también de él el aprovechamiento de los recursos formativos que se le ofrecen.

Hay una cualidad propia de las personas que se adquiere al unir en armonía la motivación e interés del ciudadano con una correcta formación ajustada a la realidad. El talento, muypreciado en la sociedad actual sobre todo por aquellos sectores destacados en el sector empresarial. Según Alberto Lluís-García Valencia, el talento está definido como el resultado de la suma de conocimientos y valores multiplicado por la actitud con la que lo ponen en juego (Cubeiro, 2013) y la oportunidad.

Talento=(Competencia-obsolencia+valores) x Actitud x Oportunidad

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Donde “competencia” es el conjunto de conocimientos y habilidades orientadas al logro de objetivos y tareas; la “obsolescencia” es el tiempo medio en el que los avances técnicos dejan sin valor a los conocimientos y habilidades; los valores son las normas de carácter ético y moral como el esfuerzo, responsabilidad, tolerancia, optimismo, etc.; la actitud es la predisposición u acción con la que se pretende poner en juego esos conocimientos y valores; y para todo ello ha de haber oportunidades reales para que se pueda desarrollar todo lo anterior.

Una persona que esté desplegando su talento significa que tiene las competencias ajustadas a ese determinado puesto laboral y estas están actualizadas, donde trabaja teniendo en cuenta unos valores correctos y actúa de forma interesada y entusiasta motivado por sus intereses. Por lo tanto con una adecuada formación elegida acorde a criterios personales del individuo, se facilita el que se desarrolle no solo el talento personal, sino también como persona y su capacidad para desenvolverse en esta sociedad.

2.4.2. Formación y empleo

Uno de los elementos que no cesa de ganar importancia en los últimos años en el mercado de trabajo ha sido el de la formación. La educación y la formación son elementos esenciales para que una persona desempeñe la actividad laboral de una forma eficiente para beneficio de la empresa. Contar con personal cualificado permite a los mercados de trabajo ser más flexibles y cambiantes a las circunstancias que se van presentando, permitiendo a la empresa seguir con vida, incluso crecer (Navarro et al., 2001).

Actualmente existe una correlación entre la cualificación y el empleo. Aquellos colectivos con mayores índices de empleabilidad son los colectivos que tienen mayor nivel de cualificación, como así se observa en la Tabla 4. Hay una diferencia de casi 24 puntos entre aquellos que no tienen cualificación alguna y aquellos que poseen cualificación profesional baja. Se incrementan los puntos cuando hablamos de los colectivos de cualificaciones profesionales superiores.

El que tengan mayores opciones de emplearse aquellos que tienen mayores cualificaciones, tiene un claro motivo vinculado con el mercado de trabajo. Hay una tendencia clara de crecimiento de los puestos de trabajo ocupados por personas con alta cualificación mientras que se ve un claro descenso entre las ocupaciones que requieren media o baja cualificación.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

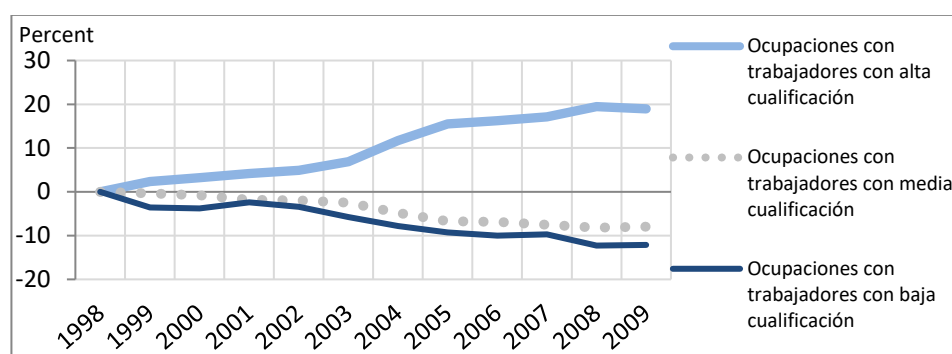
Tabla 4. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado.

Nivel de estudios alcanzados	Tasa %
Analfabetos	46,15
Estudios primarios incompletos	43,31
Educación primaria	36,34
Primera etapa de educación secundaria y similar	29,50
Segunda etapa de educación secundaria	21,01
Bachillerato y técnico de FP	22,94
Técnico superior de FP y universidad	13,29

Fuente: INE, 2015.

En el siguiente gráfico se aprecia el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el que se valora el crecimiento de las ocupaciones en función del nivel de cualificación requerido.

Gráfico 1. Evolución de las ocupaciones en función del nivel requerido entre 1988 y 2008.



Fuente: (OCDE, 2013b)

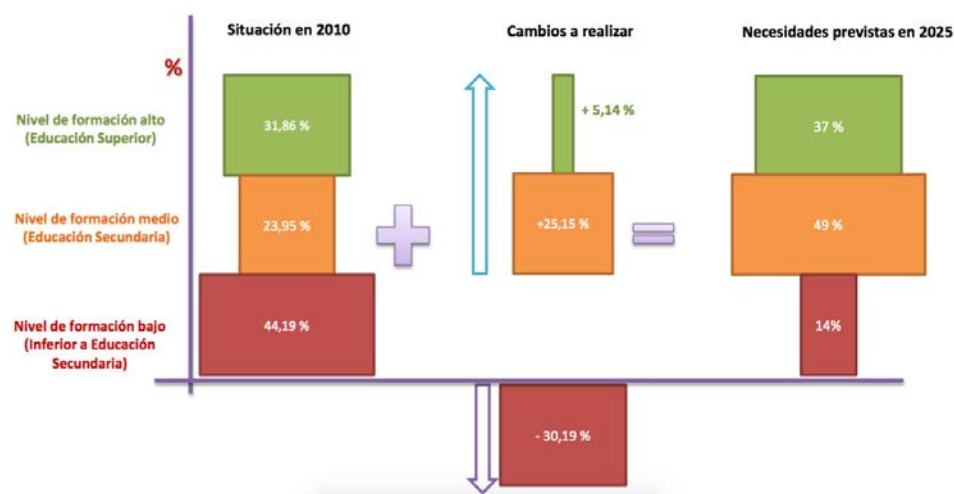
El mercado laboral continua evolucionando independiente al sistema de formación por lo que es este último el que ha de agudizarse para satisfacer las necesidades del mercado. Según la OCDE la demanda de competencias cada vez más se desplaza hacia tareas más sofisticadas. Las competencias cognitivas y no-cognitivas necesarias para que los individuos participen plenamente en la sociedad moderna incluyen: ser capaz de entender y utilizar textos impresos y electrónicos, razonar con números y solucionar problemas a través del ordenador. Las competencias como la comprensión lectora y la capacidad de cálculo son las destrezas básicas necesarias para el desarrollo de otras competencias de mayor complejidad (OCDE, 2013). Esto nos viene a decir que la sofisticación que está

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

alcanzando el mercado laboral requiere de una formación continuada que nos permita estar actualizados y dar respuesta a la necesidad existente en el mercado laboral impidiendo así quedar excluidos del mundo laboral.

Cabe resaltar la situación formativa en la que nos encontramos y hacia donde debemos ir si queremos ajustarnos al mercado laboral y evitar un desajuste con respecto al nivel formativo. En el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** vemos la situación en la que se encuentra España con respecto al nivel de formación de sus ciudadanos. El objetivo para el año 2025 marcado por la Comisión Europea en función del nivel de cualificación que va a ser necesario en el sistema laboral, nos dice que tenemos que aumentar en un 25,15% la población con nivel formativo medio y en un 5,14% el nivel formativo alto y lo que es más importante disminuir en un 30,19% la población con nivel de cualificación bajo y sin cualificación.

Gráfico 2. Nivel de formación de la población adulta de 16 a 64 años en el año 2010, y previsión de necesidades en el año 2025.



Fuente: todoFP.es (2016).

Desde la Ley 30/2015, reguladora de la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral pone de manifiesto la importancia que tiene dotar a los ciudadanos de las competencias adecuadas y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (BOE núm. 217, de 10 de septiembre, 2015).

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

2.4.2.1. El estatuto de los trabajadores

El estatuto de los trabajadores que inicialmente se creó con la Ley 8/1980, de 10 de marzo, fue derogado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores y este mismo por el actual Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre. Este real decreto aparte de regular circunstancias como derechos y deberes laborales o modalidades de contrato, regula uno de los derechos básicos que tiene el trabajador: el de formación profesional en el trabajo a través del contrato para la formación (Art. 5).

Además de la responsabilidad que tiene el sistema educativo y el individuo en la educación, la empresa tiene la obligación, aparte de ofrecer formación, de facilitar al trabajador el acceso o la continuación en el sistema formativo, a través, por ejemplo, de flexibilizar turnos, adaptación de la jornada de trabajo o el permiso oportuno de formación o perfeccionamiento profesional con reserva del puesto de trabajo. Estos derechos vienen concretados en el correspondiente convenio colectivo.

La empresa cuyas condiciones así lo requieran ha de implementar un plan de formación profesional acorde a unas estructuras que verifiquen la fiabilidad del mismo, más allá de la formación en seguridad e higiene, que han de ofrecer todas las empresas. También podrán recibir dicha formación en la propia empresa cuando la misma dispusiera de las instalaciones y el personal adecuados pudiendo ser solicitada la acreditación de la competencia o cualificación profesional a la administración.

2.4.2.2. Ley de Empleo

Tomando como referencia los principios y fines de la ley 5/2002 en materia de formación, el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo, desarrollará un sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo para detectar y anticipar los cambios en las demandas de cualificación y competencias del tejido productivo.

La citada Ley indica que las labores de la formación profesional para el empleo estarán dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa. Reconociéndose a su vez el Certificado de Profesionalidad como el

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

instrumento de acreditación, en el ámbito laboral, de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales adquiridas a través de procesos formativos o del proceso de reconocimiento de la experiencia laboral y de vías no formales de formación.

2.4.2.3. Fundación Estatal para la formación en el empleo

La “fundación Estatal para la Formación en el Empleo”, cuya denominación y últimas modificaciones se establecen a través del Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral está bajo el protectorado del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Según sus estatutos sus fines son “la mejora de la formación profesional, adaptación de los trabajadores y de las empresas a la evolución de la sociedad basada en el conocimiento y la contribución a asegurar la formación a lo largo de la vida”. En el capítulo 3 referido a la formación profesional tendremos oportunidad de extendernos.

2.4.3. Formación y sociedad

La educación y la formación van ligadas a la sociedad de una forma intrínseca, y dependiendo de la perspectiva a través de la cual nos aproximamos es cuando se pueden detectar relaciones más significativas y evidentes. La globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento nos obligan a desarrollar unas capacidades acordes a esta sociedad. Es necesario mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto. Una parte importante del papel de la educación como elemento de refuerzo de la cohesión social reside en el hecho de que permite a las personas incorporarse a la vida laboral y permanecer en ella.

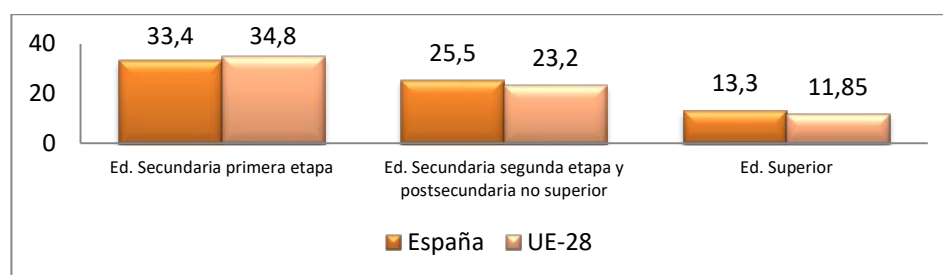
Desde la cohesión social nos encontramos dos importantes elementos bastante influyentes: por un lado la *exclusión social*, entendiéndola esta como proceso de pérdida de integración o participación de la personas en la sociedad y en los diferentes ámbitos económico, político y social; y, por otro, la *pobreza* como carencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Para combatirlas uno de los objetivos propuestos es garantizar la educación

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

como uno de los servicios básicos a los que debe acceder toda la población. Una formación adecuada juega un papel fundamental en este sentido al dotar al ciudadano de las herramientas óptimas que le permitan desempeñar un puesto laboral, y así lo dice la política de cohesión social de la Unión Europea (2014-2020) con la intención de contribuir al objetivo de reducción de la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea para 2020. Se considera la validación de competencias profesionales como un elemento de relevante importancia para incorporar al ciudadano al sistema educativo y/o motivarlo a seguir en él.

En España, como en la Unión Europea, la pobreza y la exclusión social tiene una incidencia más acusada en los grupos de población con menor nivel formativo tal como vemos en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación. España y UE-28 (porcentaje).



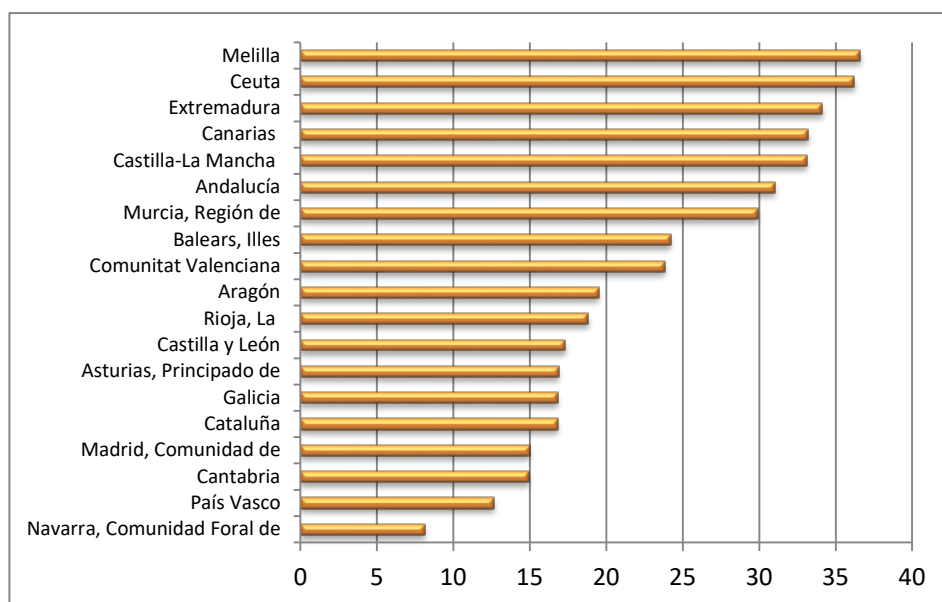
Fuente: Encuesta Europea de Ingresos y Condiciones de Vida (EU-SILC). Eurostat (2014).

Del mismo modo el indicador específico AROPE (*At-Risk-Of Poverty and Exclusion*) cuya traducción es tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, creado a partir de la Estrategia EU2020 afirma que las personas con bajo nivel formativo sufren con especial virulencia la pobreza y exclusión social, lo cual se explica en buena medida por la relación inversa entre paro y nivel formativo y que la pobreza y exclusión social infantil ha aumentado significativamente en los hogares con bajo nivel formativo de los progenitores (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013, p. 31).

Como mencionábamos anteriormente existe una gran diferencia entre las propias CCAA, la Encuesta de Condiciones de Vida nos ofrece una visión sobre cada una de las CCAA donde vemos que hay una diferencia de hasta 28 puntos entre ellas. En el Gráfico 4 reflejamos la tasa a la que se encontraba cada comunidad en el año 2012.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 4 Tasa de riesgo de pobreza por CCAA, 2012. Porcentajes.



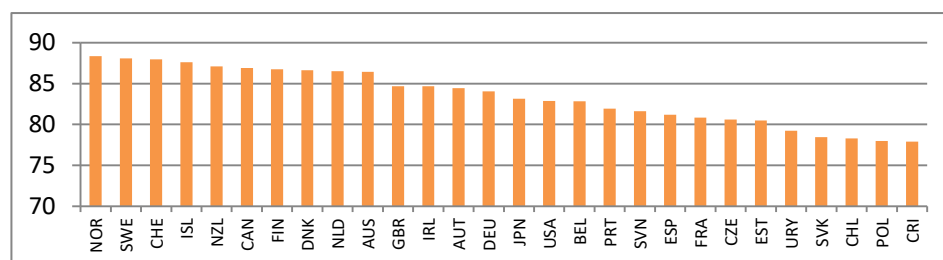
Fuente: INE, 2013.

Se puede considerar que una persona está integrada en la sociedad cuando tiene unos derechos y libertades básicos que están relacionados con su bienestar como la vivienda, salud y calidad de vida, pero también trabajo, educación y formación (Jiménez Ramírez, 2008). Una formación que sea capaz de facilitar el ciudadano el acceso a un trabajo que le permita tener el poder adquisitivo necesario para desenvolverse en la sociedad.

Otra descripción de la sociedad en la que la formación y educación tiene influencia nos la da el Índice de Progreso Social que evalúa 52 indicadores entre los que se encuentran aquellos que valoran el acceso a los conocimientos básicos (tasa de alfabetización de adultos o matrículas en el sistema educativo) y el acceso a la educación superior (años de educación terciaria, escolaridad de las mujeres o inequidad en logro educativo). La mejora de cualquiera de ellos implicaría una mejora en el progreso social de un país. Tal y como vemos en el Gráfico 5 donde se representan 30 de los 161 países evaluados. España ocupa el lugar 20.

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

Gráfico 5. Lista de los 30 primeros países del índice de progreso social.



Fuente: (The Social Progress Imperative, 2015)

Está claro que la educación ha de estar presente en esta sociedad, pero ¿ha de estar al servicio de la sociedad o ha de ser el motor que la mueve?

En el capítulo anterior hemos visto como todos los procesos educativos se han ido incorporando a la sociedad de la época en función del grado de necesidad de la misma. Tanto la alfabetización como la educación de adultos se desarrollaron cuando la sociedad y el sistema productivo necesitaban personas capaces de desenvolverse en un contexto determinado, aportando así su granito de arena a la sociedad y al sistema productivo para que continúe su desarrollo.

Acorde al contexto en el que estamos, cabría cuanto menos tener en cuenta un modelo proactivo en el que la persona no es manipulable, sino que tenga un acceso crítico al conocimiento y que piense por sí misma (Valls, 2001). Que enseñe a pensar y se llegue a una maduración del pensamiento (Zuleta, 1995). El propio individuo es el que tiene que ser capaz de gestionar su vida y ello incluye la gestión de la información y su conocimiento, forjándose a sí mismo y siendo él el protagonista, tal y como decíamos anteriormente. Teniendo por lo tanto todos los recursos a su alcance de forma abierta, incluido el procedimiento de acreditación de sus competencias profesionales.

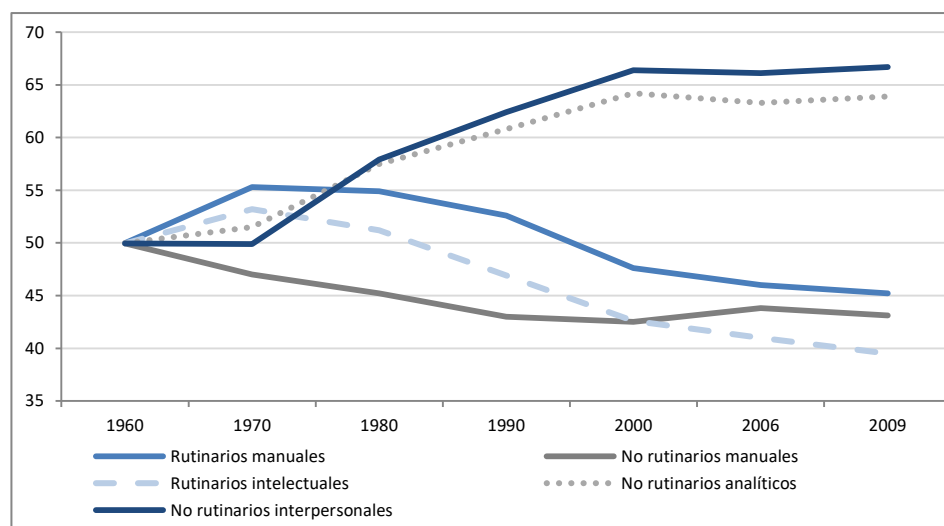
Por lo tanto es considerable dejar atrás la sociedad industrial y postindustrial, donde todo estaba pensado para adquirir aprendizajes perennes; donde el saber estaba en las manos del poder y se implementaba de forma jerárquica para dotar a la sociedad con unos conocimientos determinados y seleccionados (Cabrero, 2009). Para dar paso a aquella formación al servicio del individuo en particular y de la sociedad en general.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

En la sociedad actual, la actitud proactiva es fundamental en esta tecnológica sociedad del siglo XXI donde apreciamos significativos cambios tanto en la forma en que nos comunicamos con nuestros amigos y seres queridos, como en la forma en que compramos o cómo y dónde trabajamos, vemos cómo los servicios de comunicación y transporte más rápidos y más eficientes han facilitado que la gente, los bienes, los servicios y el capital se desplacen por el mundo, dando lugar a la globalización de las economías. Estas transformaciones económicas y sociales, a su vez, también han provocado un cambio en la demanda de las competencias. Ocupaciones como la manufacturación y otras tareas poco calificadas que requieren competencias sencillas y monótonas se están automatizando cada vez más por lo que están desapareciendo como ocupación por lo que necesidad de habilidades cognoscitivas rutinarias y manuales está disminuyendo como vemos en el Gráfico 6; aumentando al mismo tiempo la demanda de habilidades interpersonales y cognoscitivas de alto nivel y aquellas que nos permiten gestionar y procesar información. Además de dominar las habilidades específicas de cada ocupación, los trabajadores del siglo XXI también deben poseer competencias para procesar información, resolver problemas o trabajar en equipo, así como diferentes competencias transversales como la capacidad para aprender, la autogestión y la comunicación interpersonal, para enfrentarse y lidiar con las incertidumbres de un mercado laboral que cambia rápidamente (OCDE, 2013a).

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

Gráfico 6 Evolución de la demanda de habilidades en los sectores productivos, 2013.



Fuente: OCDE, 2013

Ante las circunstancias sociales y laborales que nos encontramos tenemos que tener presente una serie de aspectos si queremos continuar o subir en algunos casos a este tren que pasa a gran velocidad y no se va a detener. Hay que tener en cuenta que los ciudadanos con menos competencias son los que menos están interesados en formarse y los que menos apoyo reciben de la empresa; para involucrar a estos y otros en la educación es necesario una flexibilización de las estructuras de formación facilitando por ejemplo el aprendizaje a distancia y los recursos educativos abiertos. Mejorar la transparencia a través del reconocimiento y certificación de las competencias y ofrecer información y orientación adecuada para cada contexto. Los adultos pueden beneficiarse de esta adquisición de competencias además de con el aumento de su empleabilidad, como decíamos antes, económicamente y socialmente (OCDE, 2013b).

Joachim J. Calleja, como director del Cedefop nos dice que “atraer a los estudiantes a la educación académica y la formación profesional a todos los niveles, incluidas las universidades, es una receta para el éxito económico” (Calleja, 2015).

El contexto en el que vivimos nos exige abrir camino a nuevos instrumentos para el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. Esto

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias implica el desarrollo de diferentes formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas (Delors, 1996).

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

2.5.El aprendizaje a través de los Recursos Educativos Abiertos

Es inevitable que este capítulo desemboque en los recursos educativos abiertos (REA), teniendo en cuenta que es simplemente la adaptación del aprendizaje a la sociedad.

En este mundo globalizado donde la información está al alcance de todos los ciudadanos en cualquier momento a través de internet y donde la digitalización de la sociedad en todos sus aspectos es un hecho, no podemos negar que también la educación y los procesos educativos han de ir en esta línea. En líneas generales, se han ido desarrollando los REA a través de esta última década, en la Tabla 5 podemos ver los principales inicios del REA.

Tabla 5. Organizaciones iniciadores del desarrollo de los REA.

Internacional		Europa	
Organización	Hito	Organización	Hito
1999		Declaración de Bolonia	Internet como recurso educativo, aprendizaje abierto a nivel mundial con el estudiante como protagonista de su aprendizaje.
2000		Unión Europea	En la Estrategia de Lisboa se elabora el programa <i>eContent</i> : facilitar contenidos digitales, su uso y aprovechamiento; creación de servicios de fomento de modelos abiertos de aprendizajes.
2001	Massachusetts Institute of Technology (MIT)		
		Lanzó un proyecto para publicar contenidos en abierto en Pretende poner a través de internet material didáctico de uso libre.	
2002	UNESCO		
		Conferencia "Impacto de la iniciativa <i>Open Courseware</i> en el Desarrollo de la Educación Superior en Países en Vías de Desarrollo	

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Internacional		Europa		
Organización	Hito	Organización	Hito	
2003		Unión Europea	Proyecto <i>e-learning</i> destinado a la alfabetización digital de estudiantes y docentes y creación de campus virtuales europeos	
2005		Comisión Europea	<i>i2010: bibliotecas digitales</i> : red de bibliotecas virtuales abiertas Comunicación sobre la accesibilidad electrónica <i>eAccessibility</i> : internet accesible a todos eliminando barreras de todo tipo.	
2008	UNESCO		Foro que surge del informe " <i>Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources</i> " de la OCDE y CERI (2007). Nuevas oportunidades de los REA, cada vez más organizaciones comparten recursos a través de los REA. Menos costes de Software and hardware y otros recursos. Nuevas licencias como <i>Creative Commons</i> . De fácil acceso para la sociedad; mayor eficiencia en la promoción del ALV, acortando distancias entre el aprendizaje formal, no informal y el autoaprendizaje. Satisfacción altruista del investigador o docente por compartir el aprendizaje; también publicidad y reconocimiento	
2008	UNESCO		Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT). Donde la Unesco reconoce la importancia del fomento de las tecnologías en la educación.	
2010		Unión Europea	Agenda digital 2010-2020: Impulsa los REA, revisión de aspectos legales; favorecer la inversión en investigación TIC	

La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral

Actualmente múltiples aprendizajes y procesos formativos son adaptados a las estructuras de los REA, consiguiendo así que los procesos puedan estar al alcance del ciudadano de una forma más fácil y accesible.

Estos REA a su vez son susceptibles de reconocimiento ya que igualmente han de ser considerados formación no formal. Las directrices para la validación de competencias profesionales sugiere que estos REA cumplan con los siguientes requisitos:

- El aprendizaje adquirido a través de REA debe estar descrito en forma de resultados del aprendizaje.
- Cuando los REA conlleven alguna forma de crédito interno, tal como la concesión de insignias o distintivos, se debe explicar y documentar esta característica de modo transparente y que inspire la confianza.
- Deben estar claramente explicados los estándares o referencias subyacentes a los créditos o insignias.
- Se han de exponer asimismo con claridad los mecanismos de garantía de calidad de los REA.
- Se deben explicar de forma transparente los métodos de evaluación/prueba.

Del mismo modo, y tal como se expone en la recomendación del 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, el propio dispositivo de validación de competencias profesionales ha de estar disponible como recurso educativo abierto, donde cualquier ciudadano pueda “validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, cuando proceda, mediante los recursos educativos abiertos” (Consejo de la Unión Europea, 2012).

3. La Formación Profesional

Consideramos que la relación que une al procedimiento de validación de competencias profesionales con los CIFP y los CRN ha de pasar por la formación profesional como elemento integrador de ambos en su estructura.

Es por ello que a lo largo de este capítulo vamos a situar al lector desde el concepto de formación profesional hacia los elementos que la conforman en el contexto español.

Describiremos la formación profesional en Europa, sus principales organismos y marcos institucionales y su influencia en el sistema de formación profesional español. El cual analizaremos desde una perspectiva legislativa y estructural, para acabar refiriéndonos a los organismos que gestionan la formación profesional en España.

Aun considerando que el procedimiento de acreditación de competencias profesionales ha de formar parte de la formación profesional,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

consideramos más apropiado tratarlo en el siguiente capítulo de una forma más detallada, a pesar de que sus estándares surjan del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional que se describe en este capítulo.

3.1. Concepto de Formación Profesional

Iniciaremos este capítulo diferenciando los conceptos de educación y formación del concepto de formación profesional. Ya que anteriormente, en ocasiones, nos hemos dirigido a ellos como sinónimos creemos conveniente distinguirlos a partir de ahora para mantener un lenguaje único y favorecer la comprensión del lector. Según Homs (2008) educación hace referencia a las competencias y conocimientos a nivel general que ayudan al desarrollo de la persona y la adquisición de los aprendizajes instrumentales que le permiten interpretar el entorno, es por ello un concepto más amplio que hace referencia a todos los ámbitos de la vida, ya sean formativos, ocio, enriquecimiento personal, etc. El concepto de formación es más concreto, aludiendo a la adquisición de competencias específicas ya sean con fines laborales o competencias relacionadas con el mundo laboral. Siendo el concepto de formación profesional identificado como aquella formación que está orientada de forma directa al desarrollo de un oficio o profesión en particular (Homs, 2008, p. 13).

Al igual que señala Homs, el Cedefop (2014c) dice que formación profesional es el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto dotar al alumno de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y/o las competencias que se requieren en determinadas profesiones o, más generalmente, en el mercado de trabajo.

En un sentido amplio la formación profesional la forman todas las actividades más o menos estructuradas que facilitan al ciudadano una cualificación aceptada y reconocida a través de la cual ha adquirido un conjunto de conocimientos, aptitudes y competencias necesarias para desempeñar una tarea profesional. Obteniéndose tanto por motivaciones profesionales como personales.

3.2. Formación Profesional en Europa

La política y estructura actual de la Formación Profesional desde el punto de vista europeo surgió en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, donde se reconoció la importancia de desarrollar una Educación y Formación Profesional (EFP) de alta calidad para promover la inclusión social, cohesión, movilidad, empleabilidad y competitividad.

Más tarde el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 pidió la creación de un proceso específico de la EFP que contribuiría a que los sistemas europeos de educación y formación profesionales se convirtieran en una referencia de calidad mundial para 2010. Como consecuencia, el Consejo adoptó en noviembre de 2002 una resolución sobre una cooperación reforzada en materia de EFP.

Durante un periodo de 10 años se ha construido el puzle que vemos y que se puede interpretar como guía de ruta de la formación profesional actual y a través de la cual los países de la Unión Europea se orientan.

Figura 2. Herramientas y principios europeos comunes.



Fuente: Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (2016c).

Entre otras prioridades surge la de desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones que quedó redactado con ánimo de establecerlo de forma oficial y regular en el Proceso de Copenhague, el cual tiene como principal objetivo mejorar los

resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación profesionales a través de la mejorar de la cooperación a escala europea.

El Proceso de Copenhague (2002) abarca tres grandes dimensiones:

- Una dimensión política que refuerza los sistemas nacionales de educación y formación profesional.
- Establece marcos europeos comunes y herramientas para aumentar la transparencia y calidad de las competencias y cualificaciones, facilitando así la movilidad.
- Cooperación mutua entre los organismos interesados a nivel internacional y compromiso a nivel nacional (Unión Europea, 2011).

Desde el Proceso de Copenhague se insiste en el desarrollo e implementación de la validación del aprendizaje no formal e informal de una forma constante, tal y como podemos ver en la Tabla 6. Este proceso es revisado cada dos años a través de comunicados del Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea para establecer y renovar las prioridades de la FP en Europa y reajustar el Sistema Educativo y de Formación Profesional a la situación actual en cada momento.

Tabla 6. La validación del aprendizaje no formal e informal en los Comunicados del Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea.

AÑO	COMUNICADO	RECOMENDACIONES
2002	Declaración de Copenhague (Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones; • 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; • Mejorar la garantía de calidad en la educación y formación profesionales
2004	Comunicado de Maastricht (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la transparencia, la calidad y la confianza mutua para facilitar la creación de un verdadero mercado laboral europeo; • Consolidar las prioridades del proceso de Copenhague; • 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.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

		<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y aplicar el sistema europeo de transferencia de créditos para la EFP (ECVET) de tal manera que los estudiantes puedan hacer valer los resultados obtenidos en sus itinerarios de aprendizaje al pasar de un sistema de formación a otro. • Aplicación de instrumentos y referencias comunes en la reforma y el desarrollo de sistemas y prácticas de EFP; • Desarrollar sistemas de EFP que respondan a las necesidades de las personas y grupos desfavorecidos; • Establecer planteamientos de aprendizaje abierto así como marcos de EFP flexibles y abiertos que permitan la movilidad entre distintos niveles y contextos educativos; • Mejorar la pertinencia y calidad de la EFP en colaboración con todas las partes implicadas; • Promover el desarrollo continuo de las competencias de los profesores y formadores de EFP.
2006	Comunicado de Helsinki (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Deberían promoverse las aptitudes, competencias y movilidad de los trabajadores fomentando el reconocimiento de lo aprendido previamente a través de la formación y de la experiencia laboral; • El desarrollo progresivo del <i>Europass</i> como marco europeo único para la transparencia, y de las herramientas destinadas al reconocimiento del aprendizaje no formal e informal a fin de respaldar y complementar la introducción del Marco Europeo de Cualificaciones y del ECVET; • Desarrollar, ensayar y poner en práctica herramientas europeas comunes para la EFP, con el objetivo de que se encuentren disponibles en 2010; • Los entornos empresariales competitivos y los presupuestos nacionales con grandes restricciones plantean problemas para que puedan garantizarse las inversiones en las competencias necesarias.
2008	Comunicado de Burdeos (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Deberían desarrollarse caminos personalizados, conectando la formación inicial y la continua, valorando todas las formas de aprendizaje: formal, no formal e informal; • Para contribuir a una mejor empleabilidad y estimular la competitividad empresarial hay que escuchar las necesidades del mercado laboral y la sociedad a través de desarrollar e implementar la validación y el reconocimiento de los resultados del aprendizaje no formal e informal. • Convertir en una realidad el concepto de formación continua y de movilidad a través de acumular y transferir los resultados del aprendizaje adquiridos en contextos formales, no formales e informales de manera que dichos resultados puedan ser reconocidos gracias a la implementación de las herramientas europeas para la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones • Deberían construirse vínculos entre la educación general, la

		<p>formación profesional y la educación superior, así como entre estas y el mercado laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de herramientas y sistemas de EFP que promuevan la cooperación a nivel nacional y europeo;
2010	<p>Comunicado de Brujas (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2010) Recomienda para el año 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pretende conseguir • Una educación y formación profesionales atractivas y abiertas a todos • Una educación y formación profesional inicial de gran calidad • Una educación y formación profesional permanente de fácil acceso y orientada a la carrera • Unos sistemas de educación y formación profesionales flexibles, basados en un enfoque orientado a los resultados del aprendizaje, que apoyen itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan la permeabilidad entre los distintos subsistemas de educación y formación y que ofrezcan la validación del aprendizaje informal y no formal, incluidas las competencias adquiridas en la experiencia laboral; • Un ámbito europeo de educación y formación, • Una mejora sustancial de las posibilidades de movilidad transnacional • Unos servicios de información, orientación y asesoramiento permanentes de fácil acceso y de gran calidad. Para esto, es necesario: <ul style="list-style-type: none"> • Transparencia y un planteamiento común del control de calidad para crear una confianza mutua que facilite la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones y competencias entre los distintos sistemas; • Un ámbito europeo de educación y formación, con unos sistemas de cualificación transparentes que permitan la transmisión y la acumulación de los resultados del aprendizaje, así como el reconocimiento de las cualificaciones y las competencias, y que amplíen la movilidad transnacional; • Contribuir a la excelencia y la equidad de la formación permanente a través de unos sistemas de educación y formación profesionales flexibles, basados en un enfoque orientado a los resultados del aprendizaje, que apoyen itinerarios de aprendizaje flexibles, que permitan la permeabilidad entre los distintos subsistemas de educación y formación (educación escolar, EFP, enseñanza superior, enseñanza de adultos) y que ofrezcan la validación del aprendizaje informal y no formal, incluidas las competencias adquiridas en la experiencia laboral; • Empezar a desarrollar, como máximo para 2015, los procedimientos nacionales de reconocimiento y validación del aprendizaje no formal e informal respaldados, cuando proceda, por marcos nacionales de cualificaciones. Estos procedimientos deben centrarse en conocimientos, destrezas y competencias, con independencia del contexto en que se

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

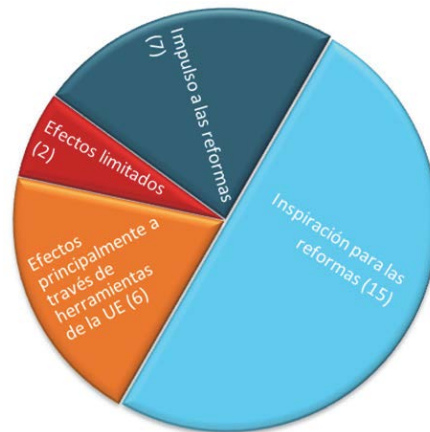
		<p>hayan adquirido. Además, deben tenerse más en cuenta los conocimientos, las destrezas y las competencias que no desemboquen necesariamente en cualificaciones formales completas. A este respecto también es importante...</p> <ul style="list-style-type: none">• ... una estrecha colaboración con otros ámbitos de actuación (como la juventud, el deporte, la cultura, los asuntos sociales y el empleo);• Aprovechar al máximo otras herramientas de la UE (el MEC, EQAVET, <i>Europass</i>) para mejorar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones y competencia;• Preparar a la gente para que se adapte al cambio y lo gestione haciendo que adquieran competencias claves;• Garantizar una financiación sostenible para la EFP y garantizar el uso eficiente y equitativo de esta financiación.
--	--	--

Fuente: (European Union, 2011).

Cuatro años después del comunicado de Brujas, el Cedefop desarrolla el informe “una formación profesional más fuerte para una mejor vida” (Cedefop, 2015d) donde se revisaron años siguientes a este.

El informe reconoce que el Proceso de Copenhague y el Comunicado de Brujas han influido en las políticas nacionales de FP en todos los países aunque no en todos ha hecho el mismo efecto como se puede ver en la Gráfico 7, donde en 15 países ha servido como inspiración para las reformas; en siete de ellos como impulso a las reformas; en seis ha tenido efectos principalmente a través de herramientas de la UE y para dos países ha tenido efectos limitados.

Gráfico 7. Efectos del Proceso de Copenhague y del Comunicado de Brujas en las políticas y estrategias nacionales de FP (número de países).



Fuente: Cedefop, 2015.

Según este informe, dentro de las múltiples acciones que se recomiendan a través del Proceso de Copenhague, hay algunas que se las ha dado mayor prioridad en los últimos años como se puede ver en el Gráfico 8. Destacamos la creación de los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC) por los profundos cambios que ha motivado y por el apoyo a los sistemas de validación del aprendizaje informal y no formal. Sin embargo, pocos países disponen de estrategias integrales para la validación del aprendizaje informal y no formal y las personas que más podrían beneficiarse son las que menos conocen sus oportunidades.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 8. Enfoque de la reforma de las políticas de FP en 2010-14 (número de países).



Fuente: Cedefop, (2015c).

Continuando con el análisis de la situación europea con respecto a la FP, la creación de redes y asociaciones entre proveedores y empresas para ofrecer tecnologías eficaces y de calidad garantizada en la FP o incentivos para lograrlo, no son todavía muy frecuentes en muchos países. La República Checa por ejemplo organiza un concurso nacional de técnicas y materiales innovadores en el sector de la educación. En Hungría se organizan concursos nacionales que exigen a los ganadores de presentarse a módulos de exámenes o que puntúan en exámenes de acceso a la enseñanza superior.

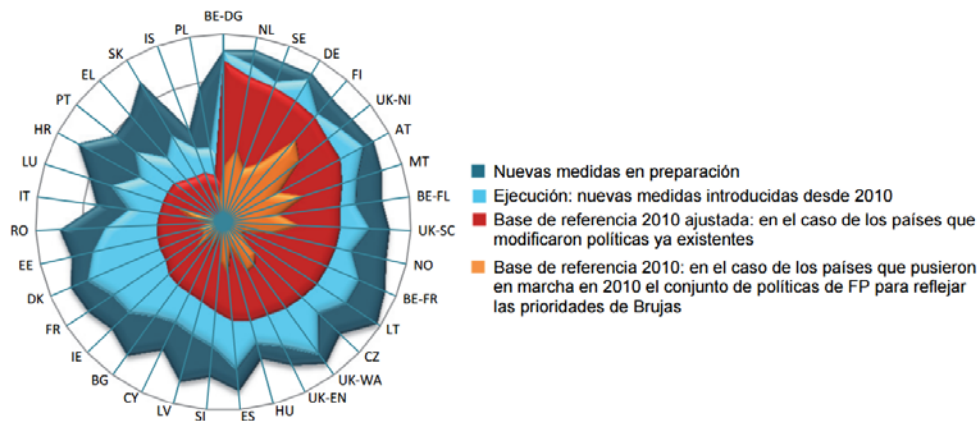
El espíritu emprendedor es otro elemento esencial para la adaptación al sistema actual. España junto con países como Dinamarca, Estonia, Francia, Noruega, Polonia, Rumanía y Eslovenia lo han introducido como módulo en los títulos de FP y países como Alemania, Irlanda, Noruega, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia forman al profesorado para que lleven al aula el espíritu emprendedor con módulos de formación electrónica y ejercicios interactivos.

El informe señala que la Unión Europea va camino de alcanzar su objetivo de un porcentaje de abandono escolar prematuro por debajo del 10% de aquí a 2020. Aunque todavía hay margen para invertir en nuevas oportunidades de formación que respondan a sus necesidades educativas y prácticas, cada vez es mayor la participación de trabajadores con baja cualificación y de otros grupos de riesgo en cursos de formación. No

obstante, la participación global de los adultos en actividades de aprendizaje permanente no ha evolucionado todo lo bien que se esperaba. La mayor parte de los países no han alcanzado todavía el objetivo de la UE de un 15% de participación de los adultos en actividades de aprendizaje permanente de aquí a 2020.

A modo de resumen, el alcance de la actividad que cada país ha puesto en marcha junto con los diferentes puntos de partida en referencia al Proceso de Copenhague según el informe, se observa en el Gráfico 9. Países como Alemania, Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, Malta, Austria y el Reino Unido ocupaban una buena posición de salida en relación con el Comunicado de Brujas, pero desde entonces han adaptado algunas medidas ya existentes y han introducido otras nuevas. Otros países, como Bulgaria, Estonia, Grecia, Croacia, Portugal, Polonia y Rumanía, aunque partían de un nivel más bajo en 2010, han ido ganando terreno.

Gráfico 9. Enfoque de la actividad de reforma de las políticas de FP en 2010-14 (países).



Fuente: Cedefop (2015d).

Para finalizar con este apartado, exponemos los retos planteados por el Cedefop para los siguientes años:

- Conseguir fondos para la FP;
- Reforzar el diálogo estructurado entre las autoridades educativas y los interlocutores sociales;

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Cooperar con la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria para garantizar que las cualificaciones básicas que adquieran los alumnos se conviertan en un puente para la FP;
- Promover la cooperación entre los servicios de orientación y las empresas;
- Hacer un mejor uso de los datos sobre la transición y los resultados en el mercado de trabajo para basar en dicha información la oferta de FP;
- Vincular las herramientas de la UE para ayudar a las personas a progresar en la educación y el trabajo;
- Ofrecer más oportunidades de desarrollo profesional a profesores y formadores de FP;
- y, elevar la apreciación del potencial que ofrece la FP a todos los niveles para contribuir a la innovación, fomentar el espíritu emprendedor y promover la excelencia económica.

En el informe se tiene presente la validación del aprendizaje no formal e informal para la consecución tanto de las prioridades enumeradas en el Proceso de Copenhague y el Comunicado de Brujas como para los retos que se establecen en el mismo. A través de la Recomendación de 2012 se demanda que los países cuenten con mecanismos capaces de afrontar el proceso de validación de competencias profesionales como recurso educativo abierto antes del 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2012).

3.2.1. Elementos europeos para la transparencia, movilidad y estructuración de la cualificación

A continuación expondremos los documentos de los que hemos hablado previamente en los comunicados. Son instrumentos destinados a la transparencia, movilidad, estructuración y calidad del sistema y que todos ellos están involucrados y tienen su importancia en la formación profesional y en la validación del aprendizaje no formal e informal.

Durante todos estos años, se consigue elaborar e implementar acuerdos y herramientas que nos permiten aumentar la transparencia de las cualificaciones y las competencias, tener un sistema europeo de transferencia de créditos común en toda la Unión Europea y agrupar de

forma ordenada y coherente las múltiples cualificaciones existentes en cada país bajo un mismo marco.

3.2.1.1. Marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (*Europass*)

La Comunidad Europea diseñó instrumentos a escala internacional que van a favorecer la validación de los aprendizajes logrando mayor transparencia, transferibilidad y movilidad.

La transparencia se considera como el grado de visibilidad y legibilidad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado de trabajo (a escala sectorial, regional, nacional o internacional) y en los sistemas de educación y formación (Cedefop, 2014c). Esto se dispone ante la necesidad de unificación de protocolos y sistemas que nos permita visualizar de forma clara las cualificaciones y competencias que una persona posee cualquiera que sea el origen nacional de su obtención, facilitando así el acceso a puestos laborales y al sistema educativo entre los países miembros.

Para definir y comunicar las cualificaciones y competencias que una persona ha adquirido a lo largo de su vida se emplean infinitas formas e instrumentos que muchas veces llevan a confusión e interpretaciones erróneas. Máxime cuando estamos hablando de diferentes estados con su idiosincrasia particular.

La **transparencia** de la educación y formación profesionales mediante la aplicación y racionalización de los instrumentos de información y redes, además de la integración de los instrumentos existentes en un único marco se pidió a través de la Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. Se propuso que este marco debería consistir en un expediente de documentos con una marca común y un logotipo común apoyados en sistemas de información adecuados, promovidos mediante acciones a nivel europeo y nacional (Consejo de la Unión Europea, 2002a).

Se entiende por movilidad el que una persona pueda cambiar de entorno laboral o educativo teniéndose que adaptarse a la nueva situación. Esta movilidad puede considerarse geográfica o funcional cuando se produce un cambio de puesto de trabajo dentro de la misma empresa, de profesión o transición entre el empleo y la educación. La movilidad permite

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

a una persona obtener nuevas destrezas y mejorar, por tanto, su empleabilidad (Cedefop, 2014c).

La globalización de los mercados junto con la unificación de criterios entre los países miembros de la Unión Europea facilita una **mayor movilidad** de los trabajadores por lo que se hace necesario la utilización de instrumentos que sean comunes a todos los países de la unión.

Y por transferibilidad se entiende el grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y/o lograr su validación y certificación (Cedefop, 2014c). La transferibilidad ha sido siempre un elemento importante a tener en cuenta por la dificultad de verificar si una persona que sabe cumplir una tarea concreta en un ámbito determinado no garantiza que tenga las capacidades que le permiten llevar a cabo tareas análogas en otros contextos (Merle, 1997).

Se establecen por tanto una serie de instrumentos en diferentes momentos y con fines distintos. El primer instrumento que se estableció es el suplemento del diploma. Este documento, recomendado por el Convenio sobre reconocimiento de titulaciones de enseñanza superior en la región europea (1997), sirve para aportar una información estandarizada en todos los países miembros para que desde cualquier país se puedan identificar los contenidos de una determinada formación; a continuación surge el *Europass-Formación* (1999) para justificar periodos de formación entre los países miembros; más tarde el formato común europeo de Currículo Vitae (2002b) y también el suplemento de certificado y el Portafolio europeo de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa.

Una vez se tienen los instrumentos, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea definen el “marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias” (2004), creando un expediente personal y coordinado denominado “*Europass*”, que engloba:

- Currículum Vitae *Europass*.
- Documento de Movilidad *Europass*.
- Suplemento de Diploma *Europass*.
- Portafolio de Lenguas *Europass*.
- Suplemento de Certificado *Europass* (Cedefop, 2014a).

Estos instrumentos son tenidos en cuenta en los procedimientos de acreditación de competencias profesionales, incluso alguno de ellos como el Currículum Vitae es utilizado en algún momento del procedimiento.

3.2.1.2. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional

La validación de los resultados de aprendizaje está presente en este sistema con el fin de promover la movilidad de alumnos en formación, posibilitar la acumulación, transferencia, validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizajes formales, no formales e informales, obtenidos en distintos países, a lo largo de la vida, consiguiendo así una transparencia de cualificaciones y una confianza y mutua colaboración entre los proveedores europeos de FP.

La gran movilidad que se produce entre los ciudadanos europeos obliga a plantear sistemas en los que los ciudadanos europeos vean reconocidas más fácilmente sus formaciones, capacidades y conocimientos en otro Estado miembro en materia de formación profesional. El “Proceso de Bolonia” ha facilitado la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual fundamenta su parte académica en el sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS). Este sistema motiva a extender los ECTS a la formación profesional, a través del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y Formación Profesional, (ECVET en inglés). Este sistema supone que la acreditación en unos países se reconozca en los otros, permitiendo igualmente, realizar estudios en diferentes países con la seguridad de su compatibilidad y reconocimiento dentro de la Unión Europea.

El ECVET es un dispositivo que expresa las cualificaciones en forma de unidades de resultados de aprendizaje, a las cuales se asignan puntos de créditos. Se basa en la descripción de las cualificaciones en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) organizados como unidades formativas transferibles y acumulables, a las que se asignan puntos de créditos y que se registran en un listado personal de resultados de aprendizaje (Cedefop, 2008).

Para que los resultados de aprendizaje puedan reconocerse y equipararse fue necesario establecer un acuerdo para definir el concepto “resultados de aprendizaje”, que se identificó como “un componente de una cualificación consistente en un conjunto coherente de conocimientos,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

aptitudes y competencias que pueden evaluarse y certificarse con un número de puntos ECVET asociados” (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009, p. 16). Una unidad puede ser específica de una sola cualificación, o común a varias cualificaciones. Las características de las unidades (contenidos, tamaño, número total de unidades que componen una cualificación, etc.) vienen definidas por el organismo responsable de la cualificación, en el ámbito de competencias adecuado. La composición de las unidades varía según el sistema de cualificaciones y de los procedimientos del organismo en cuestión. El sistema ECVET propone, con todo, indicar en cada caso el título general de la unidad, los conocimientos, destrezas y competencias que abarca y los criterios para la evaluación de los correspondientes resultados de aprendizaje (Cedefop, 2008).

La intención es que se permita acumular y valorar los conocimientos adquiridos y convertirlos en créditos dentro de una formación determinada y que permita la transferencia de aprendizajes adquiridos entre formaciones diferentes, Estados diferentes y desde la educación no formal a la formal (European Commission, 2004b).

Este proceso se ve consolidado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del ECVET (2009). Lo que posibilita establecer un marco técnico para la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de resultados de aprendizaje con vistas a obtener una cualificación, facilitando el reconocimiento de resultados de aprendizaje, siendo estos los aprendizajes adquiridos ya sea en contextos formales como no formales e informales. El Marco conceptual que es utilizado por el ECVET, expuesto en la tabla 7, es necesario tenerlo en cuenta para facilitar la comprensión del mismo:

Tabla 7. Marco conceptual establecido por el ECVET

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Unidad de resultados de aprendizaje (unidad)	Componente de una cualificación, que consiste en un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y competencias evaluables y certificables.
Crédito de resultados de aprendizaje (crédito)	Conjunto de resultados de aprendizaje adquiridos por una persona, que han sido evaluados y que pueden acumularse con vistas a la obtención de una cualificación o transferirse a otros programas de aprendizaje o cualificaciones.
Organismo	Organismo responsable del diseño y de la concesión de

competente	cualificaciones, del reconocimiento de unidades o de otras funciones asociadas al ECVET, tales como la asignación de puntos ECVET a las cualificaciones y a las unidades, y la evaluación, la validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje de conformidad con las normas y prácticas de los países participantes.
Evaluación de los resultados de aprendizaje	Métodos y procedimientos utilizados para establecer en qué medida una persona ha adquirido realmente conocimientos, destrezas y competencias.
Validación de los resultados de aprendizaje	Proceso de confirmación de que determinados resultados de aprendizaje evaluados obtenidos por una persona se corresponden con los resultados específicos que pueden exigirse para obtener una unidad o una cualificación.
Reconocimiento de los resultados de aprendizaje	Proceso de certificación oficial de los resultados de aprendizaje adquiridos mediante la concesión de unidades o cualificaciones.
Puntos ECVET	Representación numérica del peso global de los resultados de aprendizaje en una cualificación y del peso relativo de las unidades en relación con la cualificación.

Fuente: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (2009).

Los instrumentos y metodologías del ECVET son la descripción de las cualificaciones mediante unidades de resultados de aprendizaje con puntos asociados; el proceso de reconocimiento, transferencia y acumulación de resultados individuales de aprendizaje con vistas a obtener una determinada cualificación (de conformidad con las legislaciones nacionales); y los documentos complementarios (acuerdos de aprendizaje, expedientes académicos, guías del usuario del ECVET, etc.).

3.2.1.3. Marco Europeo de Cualificaciones

La validación de los aprendizajes no formales e informales está basado en la valoración y evaluación de resultados de aprendizaje, los cuales han de estar perfectamente catalogados y distribuidos en función de la cualificación profesional a la que pertenecen. De tal manera que a la hora de equiparar el aprendizaje formal e informal se haga de acuerdo a los mismos criterios a los que se ajusta el sistema formal de formación.

El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), (*European Qualification Framework* (EQF)) puede beneficiar a personas que posean una amplia experiencia por su trabajo o en otros campos de actividad al facilitar el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Dado que se centra en los resultados de aprendizaje, permitirá evaluar más fácilmente si los

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

resultados obtenidos en tales contextos son equivalentes en contenido y relevancia a las cualificaciones formales.

El MEC es un marco común europeo de referencia que permite a los países europeos comparar y clasificar sus cualificaciones. A través de este sistema se mejorará la transparencia, la posibilidad de comparación y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos expedidas con arreglo a las prácticas de los diversos estados miembros.

También nos lleva a una mejor adecuación posibilitando estrechar el amplio espacio entre las necesidades del mercado de trabajo y la educación y formación. Con este marco común se facilita que el aprendizaje no formal e informal llegue a ser validado y acreditado de forma oficial, y se facilita la transferencia y uso de cualificaciones entre distintos países y sistemas de educación y formación.

Hay que tener en cuenta que cada estado evoluciona cultural y socialmente de forma distinta, con sus propias estructuras y sistemas tanto en educación como laboralmente, en este caso, estableciendo su propio marco de cualificaciones. El aprendizaje a lo largo de la vida se complica por la falta de comunicación y cooperación entre los educadores y formadores y las autoridades en los distintos niveles. El uso adecuado de los conocimientos y competencias ya adquiridas en el país de origen se veían limitados o incluso anulados en el resto de países. Este problema se debía, sobre todo, a que no había una clara transparencia entre las cualificaciones, y a la tendencia a no reconocer cualificaciones de otro país por la falta de acuerdos que lo permitiera. Con ello se ha estado dificultando que una persona pudiera convalidar su formación, continuar sus estudios o acceder a un puesto de trabajo en países que no son el de origen.

Si añadimos a esto que la movilidad ciudadana aumentaba y la educación a lo largo de la vida se había convertido en una necesidad, nos lleva a contemplar la idea de unificar criterios en torno a las cualificaciones profesionales a través de un marco europeo de cualificaciones, tal y como se comenzó a contemplar en el año 2004 dentro del proceso de Copenhague. Un año más tarde la Comisión Europea (2005) a petición de los Ministros de Educación y Formación de la Unión Europea definió este marco y lo propuso a consulta por expertos de 32 países e interlocutores sociales europeos.

Actualmente se ha superado ya el periodo de desarrollo inicial y de adopción por lo que su funcionamiento en la UE es cada vez más operativo.

A través de la promoción del principio de los resultados del aprendizaje, los marcos de cualificaciones de cada país están evolucionando dejando una situación con múltiples puntos en común entre los países de la unión europea, tal y como vemos en la Figura 3.

Figura 3. Situación Europea del Marco Europeo de Cualificaciones.



Fuente: Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (2016d).

Con vistas al futuro, el Cedefop invitó a 39 países a participar en una encuesta en el año 2015, donde se pidió a los países que respondieran a dos preguntas clave sobre las funciones existentes y nuevas de los MNC en las políticas nacionales de educación, formación y empleo (Cedefop, 2016d):

- ¿Son sostenibles los MNC? ¿En qué medida se han convertido los marcos de cualificaciones en algo permanente dentro del sistema nacional de cualificaciones y en qué medida afectan a las políticas y prácticas?
 - La mayoría de los países consideran su MNC algo permanente dentro de su sistema nacional de cualificaciones. El establecimiento de una estructura jurídica y política estable ayuda a garantizar y aclarar su futuro. La persistencia en el tiempo dependerá de la implicación política de cada país y se está viendo como esta estructura común ayuda a reformar el marco de cada país en una misma línea donde los resultados de aprendizaje juegan un papel importante.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- ¿Qué visibilidad tienen los MNC? ¿Conocen los alumnos, los padres y los empresarios los marcos y se benefician de ellos en sus estudios y trabajos?
 - La visibilidad general que se tiene actualmente del MNC es escasa pero aumentando paulatinamente. Esta visibilidad ha de hacerse notar tanto a nivel de alumnado como a nivel empresarial.

Como perspectiva futura se propone la inclusión del procedimiento de acreditación de competencias profesionales de una forma más clara e integrada, posibilitando a los marcos contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida y añadan valor a la carrera profesional de los ciudadanos.

El MEC permite relacionar las cualificaciones de los distintos países en torno a una referencia común a escala europea. En la práctica, funciona como un dispositivo de traducción de las cualificaciones. Esto ayuda a la movilidad de los estudiantes y los trabajadores.

Además, es una herramienta que ayuda a flexibilizar los sistemas educativos europeos, adaptándolos a las características de la sociedad, que ha evolucionado más rápidamente que ellos. El avance hacia una sociedad del conocimiento requiere que en los sistemas educativos europeos se supriman los compartimentos estancos (o callejones sin salida), permitiendo así promover, facilitar y valorar en su justa medida la formación continua de los trabajadores europeos (MEC, 2014).

Se distribuye en ocho niveles de referencia comunes en toda Europa que se describen en términos de resultados de aprendizaje: conocimientos, habilidades y competencias. Esto permite que todos los sistemas nacionales de cualificaciones, los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) y las cualificaciones en Europa se relacionen con los niveles del EQF. Los estudiantes, los graduados, los profesores y los empleadores pueden usar estos niveles para entender y comparar las calificaciones otorgadas en los diferentes países y por diferentes sistemas de educación y formación (Comisión Europea, 2014).

Cada uno de los ocho niveles en los que se divide se definen mediante una serie de descriptores que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones, tal y como se puede ver en la tabla 8.

Tabla 8 El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente

NIVEL	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
	En el MEC, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el MEC, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	En el MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
1	Conocimientos generales básicos.	Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado.
2	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.
3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio. Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.
4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto.	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio.
5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.
6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios.	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio.	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

NI-VEL	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos.	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos.
8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes.	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

Fuente: MEC, 2014

El MEC pretende establecer una equivalencia entre todos los sistemas de cualificaciones europeos. Su relación con los marcos nacionales de cualificación la veremos más adelante. A continuación, en la el Gráfico 10 vemos la evolución de los marcos nacionales de cualificaciones (NQF) de los países miembros y los candidatos en su vinculación con el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF).

Gráfico 10. Marcos nacionales de cualificaciones vinculados al Marco Europeo de Cualificaciones.

Referencia del NQF al EQF



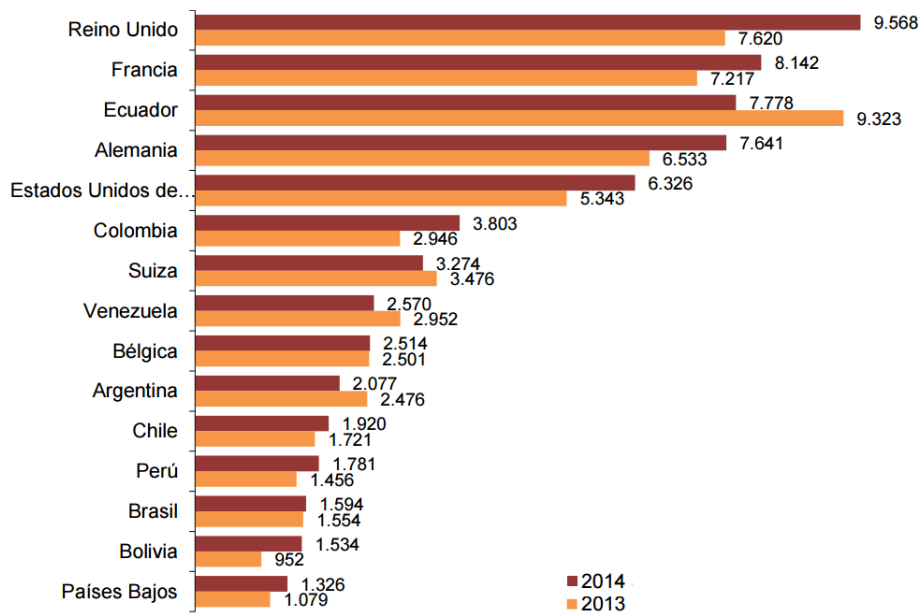
Etapas de desarrollo del NQF



Fuente: (Cedefop, 2015d)

Todos estos instrumentos favorecedores de la movilidad son de gran importancia para todos los países de la Unión Europea y como no, para España, donde vemos a través del Gráfico 11 que una alta cantidad de personas emigran a países europeos con fines laborales.

Gráfico 11. Emigración de españoles por país de destino, 2015.



Fuente: INE, 2015.

3.3. Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO).

La clasificación multilingüe de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Empleos europeos es denominada ESCO (European Skills, Qualification and Occupation). Identifica y clasifica habilidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones relevantes para el mercado laboral de la UE y la educación y la formación, en 25 idiomas europeos. El sistema proporciona perfiles ocupacionales que muestran las relaciones entre las ocupaciones, habilidades/competencias y cualificaciones. ESCO ha desarrollado un formato abierto, está disponible para su uso de forma gratuita para todos y se puede acceder a través de un portal online.

La Comisión Europea está desarrollando esta clasificación para ayudar a cerrar la brecha entre el mundo de la educación y la formación y el mercado laboral. Mediante la introducción de una terminología estándar para el trabajo, habilidades, competencias y cualificaciones. ESCO puede ayudar a la educación y los sistemas de formación y el mercado de trabajo para identificar y gestionar mejor las habilidades, competencias y cualificaciones necesarias. Su carácter multilingüe facilita el aumento de la transparencia y la cooperación internacional en el ámbito de competencias y cualificaciones.

También se pretende aumentar el número de ciudadanos empleados haciendo frente a la escasez de competencias y a la brecha entre las competencias adquiridas en el sistema educativo y las requeridas en el puesto de trabajo (*mismatching*). Los trabajadores necesitan capacitación para satisfacer las necesidades del mercado laboral y los servicios de búsqueda de empleo tienen que aprovechar al máximo las oportunidades de empleo disponibles.

Tomando como referencia la clasificación ESCO evitamos que los sistemas educativos proporcionen a las personas cualificaciones diferentes entre los estados miembros, aunque no siempre mantienen el ritmo evolutivo de los conocimientos, habilidades y competencias requeridas en el mercado laboral. De esta manera se favorecerá que los servicios de empleo compartan los mismos sistemas de clasificación para la gestión de la oferta y la demanda de puestos laborales.

3.4. Formación Profesional en España

El sistema de formación profesional español, en su concepción más amplia, está actualmente orientado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (*BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002*). Esta Ley concreta la ordenación de un sistema integral de formación profesional e instituye el “Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional”. En cuyo artículo 9 se refiere a la FP 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, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

La política educativa que rige en España parte de las políticas comunes establecidas por la Comunidad Europea aunque finalmente queda definida y redactada por el Estado Español. A su vez, no es el Estado el que implementa la legislación educativa sino que, a excepción de Ceuta y Melilla, cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA) tienen las competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, tal y como se expone en las normas correspondientes, visibles en la tabla 9.

Tabla 9. Traspaso de competencias en materia de educación a las CCAA.

Comunidad autónoma	REAL DECRETO
País Vasco	Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza. Se amplía con: <ul style="list-style-type: none"> • los medios traspasados, por Real Decreto 893/2011, de 24 de junio. • los medios traspasados, por Real Decreto 892/2011, de 24 de junio. • los medios traspasados, por Real Decreto 891/2011, de 24 de junio. • medios traspasados, por Real Decreto 1948/1996, de 23 de agosto. • Servicios traspasados: Real Decreto 2694/1985, de 18 de diciembre.
Cataluña	Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza. Se amplía con:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Comunidad autónoma	REAL DECRETO
	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1388/2008, de 1 de agosto. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1948/2004, de 27 de septiembre • Los medios traspasados, por Real Decreto 615/2001, de 8 de junio • Los medios traspasados, por Real Decreto 773/1999 de 7 de mayo. • Los medios traspasados, por Real Decreto 392/1998, de 13 de marzo. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1399/1995, de 4 de agosto. • Los medios traspasados, por Real Decreto 45/1993, de 15 de enero. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1579/1991, de 18 de octubre
Galicia	<p>Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. Se amplía con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1319/2008, de 24 de julio. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1139/2007, de 31 de agosto. • Los medios traspasados, por Real Decreto 367/2004, de 5 de marzo. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1838/1999, de 3 de diciembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1752/1999, de 19 de noviembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1751/1999, de 19 de noviembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 87/1996, de 26 de enero. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1724/1987, de 18 de diciembre. • Los servicios traspasados, por Real Decreto 2794/1986, de 30 de diciembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 2092/1983, de 28 de julio.
Andalucía	<p>Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. Se amplía con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 642/2007, de 18 de mayo. • Los medios traspasados, por Real Decreto 956/2005, de 29 de julio. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1786/2004, de 30 de julio. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1785/2004, de 30 de julio.

Comunidad autónoma	REAL DECRETO
<p>Asturias Cantabria La Rioja Región de Murcia Aragón Castilla-La Mancha Extremadura Islas Baleares Madrid Castilla y León</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1406/1995, de 4 de agosto <p>Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución</p>
<p>Comunidad Valenciana</p>	<p>Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación. Se amplía con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 314/2005, de 18 de marzo. • Los medios traspasados, por Real Decreto 283/2000, de 25 de febrero. • Los medios traspasados, por Real Decreto 282/2000, de 25 de febrero. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1759/1998 de 31 de julio. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1953/1996, de 23 de agosto. • Los servicios traspasados por Real Decreto 665/1986, de 21 de febrero.
<p>Islas Canarias</p>	<p>Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación. Se amplía con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1943/2004, de 27 de septiembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 906/2001, de 27 de julio. • Los medios traspasados, por Real Decreto 38/1999, de 15 de enero. • Los medios traspasados, por Real Decreto 2469/1996, de 2 de diciembre. • Los medios traspasados, por Real Decreto 536/1993, de 12 de abril.
<p>Comunidad Foral de Navarra</p>	<p>Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanzas no universitarias. Se amplía con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1477/2000, de 4 de agosto. • Los medios traspasados, por Real Decreto 1476/2000, de 4 de agosto.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Comunidad autónoma	REAL DECRETO
	<ul style="list-style-type: none"> • Los medios traspasados, por Real Decreto 1326/1997, de 1 de agosto.

Siempre teniendo en cuenta el principal derecho democrático que tenemos todos los ciudadanos expresado en el artículo 27 de la constitución en el que queda definido el derecho a la educación en términos tales como: todos tienen el derecho a la educación; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana; los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes; los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes; los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca (*Constitución Española*, 1978) (Camas Roda, 2007).

A pesar de que la educación y formación están contempladas como un derecho y reconocida su utilidad e importancia, su tendencia evolutiva ha estado siempre ligada no a sí misma como tal sino a los sistemas productivos en primer lugar y después en un segundo plano de la sociedad y sus necesidades más generales.

La FP en España se ha visto influida principalmente por la evolución del contexto industrial y por las políticas europeas. A continuación, en la tabla 10 se presenta una descripción de cada una de las principales normas y describiremos el contexto socio-industrial de la época a partir del cual se motiva la creación de estas normas.

Tabla 10. Evolución de la Formación Profesional en España.

AÑO	NORMA/CONCEPTO	INTENCIÓN
El modelo productivo y social que nos encontramos hasta mediados del Siglo XX se caracteriza por ser una sociedad agraria y una industria poco desarrollada y de lenta evolución técnica. La formación recibida por los aprendices era la que recibían desempeñando las correspondientes tareas en el puesto laboral bajo la supervisión de los maestros y mayores.		
1857	Ley de Instrucción pública (Ley Moyano)	Surge la primera regulación educativa, estableciendo la educación como un derecho colectivo que en la práctica se convierte en la formación de una pequeña parte de la población elitista.
1886	Escuelas Profesionales de Artes y Oficios	Las congregaciones religiosas perciben la necesidad de formación que tiene la sociedad y comienzan a establecer sus propios centros de enseñanza, el primero por San Juan Bosco (Salesiano)
1911	Ley de Aprendizaje Industrial	
1924	Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional	Primera vez que se intentó crear un sistema de enseñanza profesional a nivel nacional. Vinculación más a la Ley Moyano en vez de a la evolución económica y social. En él se establecen sin

		embargo las bases para la separación formal y real entre la enseñanza general y las enseñanzas profesionales.
El fin de la Primera Guerra Mundial trae consigo una preocupación generalizada en toda Europa por la formación de los trabajadores tanto para atender las necesidades industriales creadas por el conflicto como para la reconstrucción		
1928	Estatuto de Enseñanza Industrial y Formación Profesional	Punto de partida para el establecimiento de un sistema reglado de enseñanzas profesionales y una red de centros destinados a tal efecto, que tratará de formar a los ciudadanos acorde al evolutivo sistema productivo donde la industria primero seguido de los servicios fueron adquiriendo mayor relevancia que el sistema agrícola tradicional (Blanco Gregory, 2013). El estatuto incluye la formación de aquellos que no han llegado a la edad laboral, creándose así un año más tarde las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje.
Durante el período republicano (1931-1936), las competencias sobre los estudios de Formación Profesional pasaron del Ministerio de Trabajo al de Instrucción Pública. La turbulencia política y económica que caracterizó este período condujo a un escaso nivel de realizaciones prácticas.		
1932	Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica	Actualizar y perfeccionar el Estatuto de 1928
Tras la Guerra Civil (1936 -1939) y tras la II Guerra Mundial (1939 – 1942), España atraviesa una fase de aislamiento político y económico y a su vez un cierto desarrollo industrial que exigía la capacitación de la población trabajadora. Fue la formación de adultos el sector profesional que multiplicó su actividad		
1940	Organización Sindical	Red propia de 6 centros para satisfacer la demanda de formación.
1941	Instituto Nacional de Industria	
1949	Ley de Enseñanza Media y Profesional	Red de Institutos Laborales: Bachillerato Laboral Industrial, Bachillerato Laboral Marítimo-Pesquero y Bachillerato Laboral Agrícola, según el tipo de producción dominante en las distintas zonas de ubicación de los centros.
1950	Organización Sindical	Red propia de 50 centros
Fin del aislamiento internacional, comienzan los acuerdos con EEUU. comienza una nueva dinámica del desarrollo apoyado también en el sector industrial con la asimilación de técnicas más avanzadas de producción.		
1955	Ley de Formación Profesional Industrial	Impulsar las enseñanzas profesionales. Se constituyen las Escuelas de Aprendizaje y maestría industrial (actuales Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos). Se ubica una en cada provincia, atendiendo así la demanda de cualificaciones profesionales.
La industrialización motiva la demanda de cualificaciones profesionales. Se produce en estos años el Boom emigratorio. El sector de la construcción en crecimiento.		
1957	Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada	Establece una serie de Centros, integrados bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo, en los cuales se capacita a los trabajadores para especializaciones muy concretas mediante cursos breves e intensivos. Antecedentes de la FP ocupacional.
1959	Ley 40/1959	El Ministerio de Trabajo, que con anterioridad ya había creado algunos Centros como la Escuela de Graduados Sociales y la Escuela de Capacitación Social, en colaboración con las Mutualidades Laborales, promueve la creación de una red de "Universidades Laborales" donde se imparten enseñanzas de formación profesional y bachillerato técnico
Además de los Ministerios de Educación y de Trabajo, otros organismos tienen relación con la Formación Profesional para jóvenes y adultos, siempre en ámbitos profesionales de su competencia: Ministerio de Agricultura, Subsecretaría de la Marina Mercante, Ministerios Militares (Tierra, Mar y Aire). Por otra parte, la Iglesia y diversas entidades privadas mantienen centros de formación en los que se imparten, en general, enseñanzas homologadas por las autoridades educativas.		

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

1964	Plan nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO)	Primer plan de desarrollo económico y social Antecedente de la Formación Ocupacional del Inem. Se imparten cursos de carácter ocupacional impartidos en centros móviles. Una parte del Plan se materializó en colaboración con el Ejército mediante los Cursos de Promoción Profesional del Ejército.
1970	Ley General de Educación	Democratización de la formación a todos sus niveles. Se estructuran en tres grados la Formación Profesional. De 14 a 16 años: Título de Técnico Auxiliar. De 16 a 18 años: Título de Técnico Especialista. El 3º no se llegó a implantar.
<p>La financiación de los estudios de FP se asegura mediante la creación de un Patronato para la Formación Profesional que recauda la «cuota para la formación profesional» (0,7 % de la masa salarial). Este Patronato fue extinguido en 1985, año a partir del cual el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social se encarga de la recaudación de la citada «cuota» que, en este período se fijó en un 0,7 % de la masa salarial, 0,6 % a cargo de empresarios y 0,1 % a cargo de los trabajadores. El Ministerio de Educación y Ciencia se hace cargo de la financiación de los estudios de la FP Reglada a través de los correspondientes Presupuestos Generales del Estado.</p>		
1973	Decreto 3206/1973 constitución del Servicio de Acción Formativa (SAF)	Implementa las funciones del PPO; cursos y programas de promoción profesional, previstos para hacer efectivo el servicio social de acción formativa de la Seguridad Social. Primer antecedente del actual Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).
1975	Decreto de Ordenación de la Formación Profesional	El SAF al incorporarse las competencias en materia de empleo se convirtió en Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF). Se contribuye a dar un impulso a la investigación ocupacional.
1976	Decreto de ordenación de la Formación Profesional	Define la Formación Profesional como la que constituye el conjunto de enseñanzas que tienen como finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio profesional, además de proseguir su formación integral y favorecer en todo momento la continuidad de estudios dentro del sistema educativo
1978	Constitución Española	Reparto de competencias Educativas entre las Comunidades Autónomas
1978	INEM Decreto Ley 36/1978	Se crea el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y se instaura la política de Formación Profesional Ocupacional en España. (BOE, núm. 276, de 18 de noviembre, 1978)
1980	Ley 51/1980, Básica de Empleo	Garantizar la correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo. Se habla de la formación del trabajador como “formación ocupacional” y como uno de sus objetivos se establece la información y orientación adecuada al ciudadano. Mediante la cual se establecía un programa anual de formación profesional ocupacional gratuito, con el fin de asegurar la adecuada formación profesional de quienes quisieran incorporarse al mundo laboral y de quienes, estando en él, desearan adquirir una mayor especialización (Ley 51/1980, art. 14.1). Se desarrolla la Formación Profesional Ocupacional
<p>Se crea el Marco Institucional encargado de regular las normativas que, en materia de FP, promueve la Administración Educativa y Laboral y se completa mediante la participación de los agentes económicos y sociales en la planificación y seguimiento de las medidas concretas que configuran los programas de actuación.</p>		
1984	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	
<p>Ante la necesidad de adaptar las enseñanzas profesionales a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo los Interlocutores sociales suscriben un Acuerdo Económico y Social en el que se señala el papel primordial de la Formación Profesional para la superación de la deficiente situación del mercado de trabajo en España</p>		

La Formación Profesional

1985	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (PLAN FIP)	Coordinar la Formación Profesional Ocupacional Este plan coexistía con la llamada “formación profesional reglada”. En 1992, las organizaciones sindicales y empresariales más representativas firmaron el primer Acuerdo Nacional de Formación Continua (denominado “Acuerdo Tripartito” al firmarlo también el Gobierno). Desde entonces, la formación ocupacional de los planes FIP corresponde a la inserción laboral de los desempleados, y la formación continua de los trabajadores se ha estipulado en los sucesivos Acuerdos Nacionales de Formación Continua.
1986	Consejo General de Formación Profesional. Creación. Ley 1/1986 de 7 de enero.	Encargarse de la propuesta de Gobierno de la aprobación del Programa Nacional de Formación Profesional y de informar y evaluar todo lo relacionado con la Formación Profesional. Está integrado por representantes de la Administración, organizaciones empresariales (CEOE, CEPYME) y organizaciones sindicales (UGT, CCOO, ELA-STV), a los que se añadieron durante 1997 los de las CCAA con plenas competencias, para ejercer, entre otras, las siguientes funciones: Elaborar y proponer al Gobierno español, para su aprobación, el Programa Nacional de FP (convergente entre el Subsistema Reglado y el Ocupacional). Informar sobre títulos y/o certificados profesionales y planes de estudio, proponiendo niveles de equivalencia y, en su caso, homologación entre ellos, Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de FP.
1986	Libro Blanco de la Educación de Adultos (MEC, 1986)	Áreas de la educación en una persona: La formación general de base (fundamento esencial de todas) La formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas. La formación para el desarrollo personal. La formación orientada al trabajo. Enlace entre educación y empleo.
1988	La Reforma de la Enseñanza Técnico Profesional	
1989	Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo	Este Libro Blanco es resultado de, en primer lugar el <i>Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate</i> , en 1987 y en segundo lugar, se completó en 1988, con un documento específico acerca de la Formación Profesional: <i>La Reforma de la Enseñanza Técnico-Profesional. Propuesta para debate</i> . Sobre la oferta inicial que contenía se pronunciaron, a lo largo de casi dos años, las Administraciones Públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas y fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.
<p>Se produjo una situación de crisis durante esta década provocada por los siguientes motivos: La separación entre el sistema de formación general y los de Formación Profesional da lugar a una doble oferta en la que esta segunda se devalúa socialmente generando grandes efectos negativos. Una Formación Profesional escasamente cualificada y no valorada por el sector empresarial, alejada de la necesidad real que se requiere en el sistema económico y social. Un sistema de Formación Profesional en el que no intervienen los sindicatos ni la empresa ni para definir contenidos ni planificación de la oferta formativa de la Formación Profesional.</p>		
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Elaborada en parte para dar respuesta a la situación del momento, a través de la cual se pretende una adaptación de la Formación Profesional al mercado productivo. Regula la Formación Profesional Reglada
1990	Orden Ministerial de 21 de junio de 1990,	Se crean las Comisiones Provinciales de FP Reglada formadas por representantes de la Administración, Organizaciones

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

		Empresariales y Organizaciones Sindicales.
<p>A medida que se ha reconocido el papel fundamental de la Formación Profesional, no sólo como herramienta de lucha contra el desempleo, sino como elemento dinamizador de la competitividad, y, por extensión, del conjunto de la economía, se han multiplicado las iniciativas para establecer cambios legales que ayuden a regular y a adaptar la Formación Profesional a las innovaciones tecnológicas, cada vez más numerosas y menos espaciadas en el tiempo, y a los nuevos entornos socio-políticos. Estas iniciativas pueden tener un carácter específico y afectar a un único subsistema o, como el Programa Nacional de Formación Profesional, ser medidas globales que conciernen al conjunto del Sistema de Formación Profesional.</p>		
1992	Primer Acuerdo Nacional sobre Formación Continua	Desde entonces, la formación ocupacional de los planes FIP corresponde a la inserción laboral de los desempleados, y la formación continua de los trabajadores se ha estipulado en los sucesivos Acuerdos Nacionales de Formación Continua.
1993	Primer Programa Nacional de Formación profesional	Unificar y gestionar de forma conjunta todas las iniciativas existentes de formación profesional. Se creó un catálogo de títulos de Formación Profesional Inicial/Reglada y un repertorio nacional de certificados de profesionalidad para la Formación Profesional Ocupacional. (No sé si es correcto)
1993	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional	que significa una apuesta por conseguir mayor calidad del Sistema de Gestión de la Formación Profesional Ocupacional, ya que esta está dirigida a favorecer la inserción profesional de los trabajadores desempleados y dependiente de la Administración Laboral
1993	Los Acuerdos Nacionales de Formación Continua Acuerdos Tripartitos sobre Formación Continua	(1993 y 1996), ponen de manifiesto la importancia enorme de la formación para hacer frente a los cambios del mercado. Estos Acuerdos Tripartitos sientan en la misma mesa a las Organizaciones Empresariales, a los Sindicatos y a la Administración.
1993	Ley de Cámaras de Comercio de 1993 y de la Formación Profesional	
1993	RD por el que se establecen las directrices de la FP inicial.	Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional Inicial. Desarrollo de la LOGSE.
1995	RD por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y FPO.	Se establecen las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.
1996	Segundo Acuerdo Nacional de Formación Continua	
1996	Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional	Recogía los principios básicos y las líneas generales del Nuevo Programa, y fue el Marco de referencia de la Política de Formación Profesional hasta la entrada en vigor, a principio de 1998, del Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional. Reconocía, por primera vez, tres subsistemas de formación profesional: Formación Profesional Reglada, Formación Profesional Ocupacional y Formación Profesional Continua.
1998	Segundo Plan Nacional de Formación Profesional	Se configura el actual sistema de Formación Profesional, denominándose: Formación Profesional Reglada. Formación Profesional Ocupacional. Formación Profesional Continua.

La Formación Profesional

		Define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional
1999	Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) RD 375/1999	Establecimiento y gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. (BOE núm. 64, de 16 de marzo, 1999)
2000	Tercer Acuerdo Nacional de Formación Continua	
2002	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	Creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002)
2002	Instituto Nacional de Cualificaciones RD 1326/2002	Se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.
2003	Catálogo Nacional de Cualificaciones. RD 1128/2003	Se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones. »Se añaden más cualificaciones al Catálogo y se somete a revisión. (BOE núm. 223 de 17 de septiembre, 2003)
2003	Directrices de los certificados de profesionalidad RD 1506/2003	Se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad. »Establece las condiciones y el procedimiento de expedición de los certificados de profesionalidad, conforme a la Ley Orgánica 5/2002 (BOE, núm. 302, de 18 de diciembre, 2003)
2005	Catálogo Nacional de Cualificaciones RD 1416/2005	Se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones. »Se añaden más cualificaciones profesionales al Catálogo Nacional de Cualificaciones (BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005)
2005	Regulación de los Centros Integrados de FP. RD 1558/2005	Se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. Centros que pretenden englobar a la FP inicial, FP ocupacional y FP continua 16(BOE núm. 312 de 30 de diciembre, 2005)
2007	Subsistema de FP para el empleo. RD 395/2007	Se regulan las distintas iniciativas de formación que configuran el subsistema de formación profesional para el empleo, su régimen de funcionamiento y financiación, así como su estructura organizativa y de participación institucional 16(BOE núm. 87 de 11 de abril, 2007)
2008	Certificados de Profesionalidad. RD 34/2008	Se regulan los certificados de profesionalidad. »Se reconoce la vía de la experiencia laboral para obtener un certificado profesional 16(BOE núm. 27, de 31 de enero, 2008). Modificado por RD 1675/2010 y RD 189/2013.
2008	Centros de Referencia Nacional. RD 229/2008	Se regulan los Centros de Referencia Nacional.
2009	RD 1224/2009	Se regula el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.
2010	Certificados de profesionalidad RD 1675/2010	Se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación.
2011	Seguimiento y evaluación de la acreditación de competencias profesionales	Se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

2011	Plan de acción para el aprendizaje permanente	El Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2012-2014. Medidas necesarias para cumplir los objetivos comprometidos por la Comisión Europea de incrementar el aprendizaje de personas adultas en el período 2010-2020.
2011	Ley Orgánica 4/2011	Complementaria de la Ley de Economía Sostenible 2/2011, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
2011	FP del sistema educativo	Se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo 16(<i>BOE núm. 182 de 30 de julio, 2011</i>).
2012	FP Dual	Se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual 16(<i>BOE núm. 270 de 9 de noviembre, 2012</i>)
2013	Ley Orgánica 8/2013	Para la mejora de la calidad educativa.
2013	Ley 14/2013	De apoyo a los emprendedores y su internacionalización.
2014	Real Decreto 127/2014	e regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2015	Ley 30/2015	Se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Impulso a instrumentos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional desarrollando un sistema integrado y accesible a todas las personas trabajadoras, especialmente a las personas con discapacidad, de información y orientación laboral que, sobre la base del perfil individual, facilite el progreso en la cualificación profesional de los trabajadores a través de la formación y el reconocimiento de la experiencia laboral.

Fuente: Adaptación de Aznar (2003).

Las referencias legislativas desde la última década hasta la más reciente en materia de FP tienen en cuenta la ley 5/2002 con la que se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y con la que se pretende organizar la formación profesional ya establecida por los ministerios de educación y empleo a través de los siguientes instrumentos: un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; un sistema de información y orientación adecuado; una evaluación y mejora de la calidad; y un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.

3.4.1. Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Por primera vez aparece en la legislación española el procedimiento de validación de competencias profesionales como un elemento con identidad propia para ser desarrollado e implementado como tal. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales crean la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, para facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales (*BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002*).

Esta ley se modifica a través de:

- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible.
- Sentencia 111/2012, de 24 de mayo de 2012. Recursos de inconstitucionalidad 4937-2002 y 5305/2002 (acumulados). Promovidos por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña y el Parlamento de Cataluña en relación con diversos preceptos de la Ley Orgánica 5/2002, de las cualificaciones y de la formación profesional. Competencias sobre condiciones básicas de igualdad, trabajo y relaciones laborales y educación: nulidad de la reserva al Estado del desarrollo exclusivo de diversas previsiones legales.

El art. 3.5 establece como uno de los fines evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido su forma de adquisición. Este procedimiento surge para satisfacer la necesidad que existe en la sociedad y en el panorama laboral. Como hemos comentado anteriormente desde la perspectiva europea, la actual situación de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea (Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas, 1992).

Otros de los fines de esta Ley son:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- “Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.
- Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los diferentes destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
- Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional” (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

En su artículo 4.1b. el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, es considerado como uno de los instrumentos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Junto a otros instrumentos tales como: la información y orientación en materia de formación profesional y empleo; y la evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de los cuales hablaremos posteriormente.

En su declaración de intenciones nos habla de que para obtener una población activa cualificada y adaptada al sistema laboral es necesario que exista un ajuste entre las necesidades del mercado de trabajo y el sistema de cualificaciones profesionales. En un principio se pretendió solventar con la Ley 51/1980, Básica de Empleo, antes mencionada, que señala como objetivo de la política de empleo lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante la orientación y la formación profesional. Pero al no ser suficiente, fue conveniente la renovación permanente de las instituciones y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice su relación en todo momento. Así

se pretendió con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que se propuso adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo, y el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional y aprobado por el Gobierno para 1998-2002, que define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua. En esta misma línea aparecieron los Acuerdos de Formación Continua y los Planes Anuales de Acción para el Empleo. Continúa pretendiéndose esto mismo con la Ley de las Cualificaciones.

Con esta Ley se pretende la integración de las distintas ofertas formativas e instrumentación 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 legitiman un sistema, inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los agentes sociales con los poderes públicos, fomentando la formación a lo largo de la vida.

También como elemento motivador de grupos con dificultades de inserción laboral y de forma que se prevenga la exclusión social se dispone el reconocimiento de las competencias obtenidas a través de ofertas específicas adaptadas por las Administraciones públicas, propiciando el acceso universal y continuo al aprendizaje permanente como elemento esencial en la sociedad del conocimiento.

En cuanto al dónde se ha de implementar, el acceso eficaz a la formación profesional, que ha de garantizarse a los diferentes colectivos, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados, hace que la Ley cuente con los centros ya existentes y trace las líneas ordenadoras básicas de los nuevos Centros Integrados de Formación Profesional, de los cuales hablaremos más adelante, viendo su estructura, su regulación y el nivel de implementación que ha llevado a cabo cada una de las CCAA.

Referente al quién, el grado de implementación de la presente Ley tiene como agentes motivadores la Administración General del Estado junto con las CCAA que tienen las competencias en educación como hemos descrito anteriormente. En el art. 8 en el apartado 4 se encomienda al Gobierno fijar los requisitos y los procedimientos para la evaluación y

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias acreditación de las competencias profesionales, así como los efectos de las mismas.

3.4.1.1. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es uno de los instrumentos que se establecen para llegar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Este catálogo ordena sistemáticamente las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y establece, mediante un catálogo modular, la formación asociada a aquellas atendiendo a los requerimientos del empleo.

Es un referente que actúa de puente entre la experiencia profesional y el aprendizaje no formal y la formación formal. El procedimiento de validación de las competencias profesionales necesitaba este instrumento como guía a través de la cual se pudieran equiparar las competencias profesionales ahora recogidas a través de las cualificaciones profesionales vinculadas a los títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, englobado así toda la oferta de formación profesional.

Con la Ley 5/2002 se le asigna al CNCP 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. La citada ley orgánica, en su artículo 7.2, atribuye al Gobierno, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, la determinación de la estructura y el contenido del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la aprobación de las cualificaciones que proceda incluir en éste, y su permanente actualización. Actualmente está regulado por el Real Decreto 1128/2003 (*BOE núm. 223 de 17 de septiembre, 2003*), modificado por Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre (*BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005*) como el instrumento que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La coordinación de las referidas ofertas formativas de formación profesional debe garantizarse por las Administraciones públicas con la clara finalidad de dar respuesta a las necesidades de cualificación, optimizando el uso de los recursos públicos.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), del cual hablaremos posteriormente es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (INCUAL, 2014). El procedimiento a través del cual se elabora y actualiza el CNCP se acordará entre la Administración laboral y la Administración educativa, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional. Asimismo, se establecerán, mediante orden del Ministro de la Presidencia, dictada a propuesta de los titulares de los Ministerios de Educación y Ciencia y Trabajo y Asuntos Sociales, los protocolos de colaboración y consulta con las diferentes comunidades autónomas y las demás Administraciones públicas competentes, así como con los interlocutores sociales y con los sectores productivos implicados en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que incluirán, entre otros aspectos, el procedimiento a seguir por otros agentes para proponer al Instituto Nacional de las Cualificaciones nuevas cualificaciones o la actualización de las ya existentes (*BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005, sec. 9*).

Este mismo catálogo ha de servir para facilitar a los interesados información y orientación sobre los procedimientos de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, cualquiera que hubiera sido su forma de adquisición, así como para establecer ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas y, en definitiva, para favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los ciudadanos mediante un proceso de formación permanente que permita la movilidad y la transparencia.

La Unidad de Competencia (UC) constituye la unidad mínima susceptible de reconocimiento y acreditación. A través de estas se estructuran las cualificaciones del CNCP. La UC Comprende tanto las competencias específicas de una actividad profesional, como aquellas otras determinantes para el adecuado desempeño profesional, más adelante profundizaremos y la describiremos con detalle.

Estas UC tienen asociados módulos formativos que forman el catálogo modular y establecen la formación conducente a títulos y certificados de profesionalidad. Mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se promueve una oferta formativa actualizada y

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

adecuada a los diferentes 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 activa.

El CNCP está compuesto por las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en las familias profesionales tal y como se establece a través del RD 1128/2003. La organización de las cualificaciones en el catálogo por familias profesionales atiende a criterios de afinidad de la competencia profesional, adoptando el modelo ya conocido en la formación profesional inicial y en la formación profesional ocupacional. Facilitará, sin duda, la integración y la transparencia, así como el conocimiento y difusión de las cualificaciones entre los ciudadanos y posibilitará por otra parte, una mejor oferta de las acciones formativas referidas al catálogo. En la Tabla 11 se pueden ver las actuales 26 familias profesionales que forman el CNCP.

Tabla 11. Familias profesionales comprendidas en el CNCP.

FAMILIAS PROFESIONALES	
 Agraria (AGA)	 Edificación y Obra Civil (EOC)
 Marítima y Pesquera (MAP)	 Vidrio y Cerámica (VIC)
 Industrias Alimentarias (INA)	 Madera, Mueble y Corcho (MAM)
 Química (QUI)	 Textil, Confección y Piel (TCP)
 Imagen Personal (IMP)	 Artes Gráficas (ARG)
 Sanidad (SAN)	 Imagen y Sonido (IMS)
 Seguridad y Medio Ambiente (SEA)	 Informática y Comunicaciones (IFC)
 Fabricación Mecánica (FME)	 Administración y Gestión (ADG)
 Instalación y Mantenimiento (IMA)	 Comercio y Marketing (COM)
 Electricidad y Electrónica (ELE)	 Hostelería y Turismo (HOT)
 Energía y Agua (ENA)	 Actividades Físicas y Deportivas (AFD)
 Industrias Extractivas (IEX)	 Artes y Artesanías (ART)






FAMILIAS PROFESIONALES			
	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (TMV)		Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC)

Fuente: <http://www.observal.es> (2015).




Cada familia profesional cuenta con sus áreas profesionales, que son los ámbitos de actividades productivas afines que conlleva un desarrollo profesional homogéneo dentro de una familia profesional y de los conocimientos y habilidades que son necesarios para alcanzarlos. Se caracteriza por la relación entre las actividades profesionales, la circulación de la información, los tipos de productos y las habilidades, el lenguaje, el uso de las tecnologías, y conocimientos que se desarrollan (SEPE, 2015).

La relación de las áreas profesionales que se pueden ver en la Tabla 12 son las que figuran en la Resolución de 12 de marzo de 2010 (*BOE núm. 72 de 24 de marzo*, 2010), del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se establece el procedimiento para la inclusión de nuevas especialidades en el fichero de especialidades formativas.

Tabla 12. Áreas profesionales por familias.

FAMILIA PROFESIONAL		CÓD.	ÁREA PROFESIONAL DENOMINACIÓN
	Administración y Gestión	ADGD	Administración y auditoría
		ADGG	Gestión de la información y comunicación
		ADGN	Finanzas y seguros
	Actividades Físicas y Deportivas	AFDA	Actividades físico deportivas recreativas
		AFDP	Prevención y recuperación
	Agraria	AGAJ	Jardinería
		AGAN	Ganadería
		AGAR	Forestal
		AGAU	Agricultura
	Artes Gráficas	ARGA	Actividades y técnicas gráficas artísticas
		ARGC	Encuadernación industrial
		ARGG	Diseño gráfico y multimedia
		ARGI	Impresión
		ARGN	Edición
		ARGP	Preimpresión
		ARGT	Transformación y conversión en industrias gráficas
	Artes y Artesanías	ARTA	Artesanía tradicional
		ARTB	Joyería y orfebrería
		ARTG	Fabricación y mantenimiento de instrumentos musicales
		ARTN	Vidrio y cerámica artesanal
		ARTR	Recuperación, reparación y mantenimiento

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

FAMILIA PROFESIONAL		CÓD.	ÁREA PROFESIONAL DENOMINACIÓN
			artísticos
		ARTU	Artes escénicas
	Comercio y Marketing	COML	Logística comercial y gestión del transporte
		COMM	Marketing y relaciones públicas
		COMT	Compraventa
		EOCB	Albañilería y acabados
	Edificación y Obra Civil	EOCE	Estructuras
		EOCJ	Colocación y montaje
		EOCO	Proyectos y seguimiento de obras
		EOCQ	Maquinaria de construcción
		ELEE	Instalaciones eléctricas
	Electricidad y Electrónica	ELEM	Máquinas electromecánicas
		ELEQ	Equipos electrónicos
		ELES	Instalaciones de telecomunicación
		ENAA	Agua
	Energía y Agua	ENAC	Eficiencia energética
		ENAE	Energías renovables
		ENAL	Energía eléctrica
		ENAS	Gas
		FMEA	Construcciones aeronáuticas
	Fabricación Mecánica	FMEC	Construcciones metálicas
		FMEF	Fundición
		FMEH	Operaciones mecánicas
		FMEM	Producción mecánica
		HOTA	Alojamiento
	Hostelería y Turismo	HOTJ	Juegos de azar
		HOTR	Restauración
		HOTT	Turismo
		HOTU	Agroturismo
		IEXD	Piedra natural
	Industrias Extractivas	IEXM	Minería
		IFCD	Desarrollo
	Informática y Comunicaciones	IFCM	Comunicaciones
		IFCT	Sistemas y telemática
		IMAI	Montaje y mantenimiento de instalaciones
	Instalación y Mantenimiento	IMAQ	Maquinaria y equipo industrial
		IMAR	Frío y climatización
		IMPE	Estética
	Imagen Personal	IMPQ	Peluquería
		IMSE	Espectáculos en vivo
	Imagen y Sonido	IMST	Producciones fotográficas
		IMSV	Producción audiovisual
		INAD	Alimentos diversos
	Industrias Alimentarias	INAE	Lácteos
		INAF	Panadería pastelería, confitería y molinería
		INAH	Bebidas
		INAI	Cárnicas

FAMILIA PROFESIONAL		ÁREA PROFESIONAL	
		CÓD.	DENOMINACIÓN
		INAJ	Productos de la pesca
		INAK	Aceites y grasas
		INAV	Conservas vegetales
	Madera, Mueble y Corcho	MAMA	Transformación madera y corcho
		MAMB	Instalación y amueblamiento
		MAMD	Producción carpintería y mueble
	Marítimo Pesquera	MAPB	Buceo
		MAPN	Pesca y navegación
		MAPU	Acuicultura
	Química	QUIA	Análisis y control
		QUIE	Proceso químico
		QUIM	Farmaquímica
		QUIO	Pasta, papel y cartón
		QUIT	Transformación de polímeros
	Sanidad	SANP	Servicios y productos sanitarios
		SANS	Soporte y ayuda al diagnóstico
		SANT	Atención sanitaria
	Seguridad y Medio Ambiente	SEAD	Seguridad y prevención
		SEAG	Gestión ambiental
	Servicios Socioculturales y a la Comunidad	SSCB	Actividades culturales y recreativas
		SSCE	Formación y educación
		SSCG	Atención social
		SSCI	Servicios al consumidor
	Textil, Confección y Piel	TCPA	Calzado
		TCPF	Confección en textil y piel
		TCPN	Ennoblecimiento de materias textiles y pieles
		TCPB	Producción de hilos y tejidos
	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	TMVB	Ferrocarril y cable
		TMVG	Electromecánica de vehículos
		TMVI	Conducción de vehículos por carretera
		TMVL	Carrocería de vehículos
		TMVO	Aeronáutica
		TMVU	Náutica
	Vidrio y Cerámica	VICF	Fabricación cerámica
		VICI	Vidrio industrial

Fuente: Servicio Público de Empleo Estatal (2010).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a su vez está organizado en los cinco niveles que se pueden observar en la Tabla 13, establecidos en función de la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar, entre otros. Estos cinco niveles son el referente para desarrollar y clasificar las

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

calificaciones profesionales, hasta el nivel tres corresponde con las calificaciones profesionales, los niveles cuatro y cinco se les atribuye a la formación académica adquirida tradicionalmente en la universidad.

Tabla 13. Niveles del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

NIVEL	COMPETENCIAS POR NIVEL
1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: Ministerio de la Presidencia (2003).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se complementa con el Marco Europeo de Cualificaciones de Educación Superior (MECES) regulado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE *núm. 185 de 3 de agosto*, 2011), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, *núm. 260 de 30 de octubre*, 2007). Entre ambos forman el Marco Español de Cualificaciones (MECU). Al colocar por lo tanto el CNCP y el MECES en una sola clasificación se superponen en el nivel 3 del

CNCP, que se correspondería con el nivel 1 del MECES y con el nivel 5 del MEC, estableciendo como educación superior la correspondiente al título de Técnico Superior de Formación Profesional.

En las últimas décadas y diferentes organismos internacionales han visto imprescindible establecer una clasificación común a fin de acordar unos estándares que faciliten la comparabilidad con los propios sistemas nacionales que cada país tiene establecido.

La Comisión Europea estableció el MEC antes descrito, y la Unesco estableció la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-ISCED), actualmente la vigente CINE 2011, que fue aprobada por la 36ª Conferencia General de la Unesco en noviembre de 2011. Esta clasificación, desarrollada para servir como instrumento de recopilación y presentación de estadísticas nacionales e internacionales, fue originalmente elaborada por la Unesco en la década de los setenta y fue objeto de una primera revisión en 1997. Cada cierto tiempo, este marco de referencia es actualizado con la finalidad de recoger los nuevos avances de los sistemas educativos del mundo.

El CINE surge debido a las diferencias que los sistemas educativos estatales en términos de estructura y contenido curricular presentan; comparar y evaluar el desempeño de los países a lo largo del tiempo; o monitorear sus avances en la consecución de metas nacionales e internacionales. Para entender e interpretar correctamente la información, los procesos y los resultados de los sistemas educativos desde una perspectiva global es necesario garantizar la comparabilidad de los datos. Esto se puede lograr mediante la aplicación del CINE en el marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

A efectos prácticos, en el sistema educativo español, el nivel correspondiente a cada etapa formativa sería la expuesta en la Tabla 14.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 14. Comparativa entre el CINE, MEC y el MECU

Nivel CINE ISCED	Nivel MEC EQF	FORMACIÓN	MECU	
			Nivel CNCP	Nivel MECES
0-1		Ed. Infantil y Primaria		
2	1	Ed. Secundaria Obligatoria, FP Básica y Certificado de Profesionalidad	1	
	2			
3	3	Bachillerato, FP grado medio y Certificado de Profesionalidad	2	
4	4			
5	5	FP Grado Superior y Certificado de Profesionalidad	3	1
6	6	Diplomatura, Licenciatura y Grado	4	2
7	7	Máster	5	3
8	8	Doctorado		4

3.4.1.1.1. La Cualificación Profesional

Las cualificaciones profesionales son las que forman el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se consideran como el referente para el procedimiento de validación de competencias profesionales.

En todo proceso de evaluación profesional siempre hay un referente, ya sea para la evaluación de la experiencia o se trate de la evaluación de la formación. En el caso de la evaluación de la experiencia, el referente a través del cual se pretende ver a la persona a evaluar, es decir el documento que tiene en cuenta el evaluador para cerciorarse si efectivamente una persona ha adquirido las competencias objeto de evaluación es la cualificación profesional (Medina & Sanz, 2009a).

Las competencias que forman una cualificación profesional pueden ser adquiridas a través de procesos formativos formales y no formales y a través de la experiencia laboral, donde además de adquirir las competencias propias de la cualificación (*op. cit.*) se han adquirido las competencias que permite desempeñar un puesto de trabajo de una forma eficiente. Queda entonces definida la cualificación profesional como el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral” (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

Las competencias profesionales son el puente que une la formación con el empleo. El ciudadano que posee una cualificación, ha adquirido un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que le van a permitir realizar las actividades profesionales vinculadas a esa cualificación, de acuerdo a los requerimientos del sistema productivo (INCUAL, 2001)

La cualificación profesional es útil y beneficiosa para el ciudadano que la posee por otorgarse unas competencias y un documento que lo acredite pero también es útil para el sistema productivo por hacer visible el nivel y tipo de formación que una persona posee, favorece que la empresa cuente con profesionales mejor preparados, facilita la selección de trabajadores al disponer de referentes estandarizados, la promoción de los trabajadores resulta más sencilla y eficaz y la formación se revaloriza y evoca en una motivación mayor de los trabajadores (INCUAL, 2015a).

Los convenios colectivos, de los cuales hablaremos más adelante se benefician en gran medida de las cualificaciones porque facilita aspectos tales como: la definición itinerarios profesionales que tengan en cuenta la formación asociada a las Cualificaciones profesionales vinculadas con la actividad de la empresa; concreta competencias para cada uno de los grupos profesionales, define competencias directivas y en relaciones humanas para cada uno de los grupos profesionales

Según el INCUAL, actualmente existen 664 cualificaciones profesionales aprobadas por Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial Español (INCUAL, 2015a).

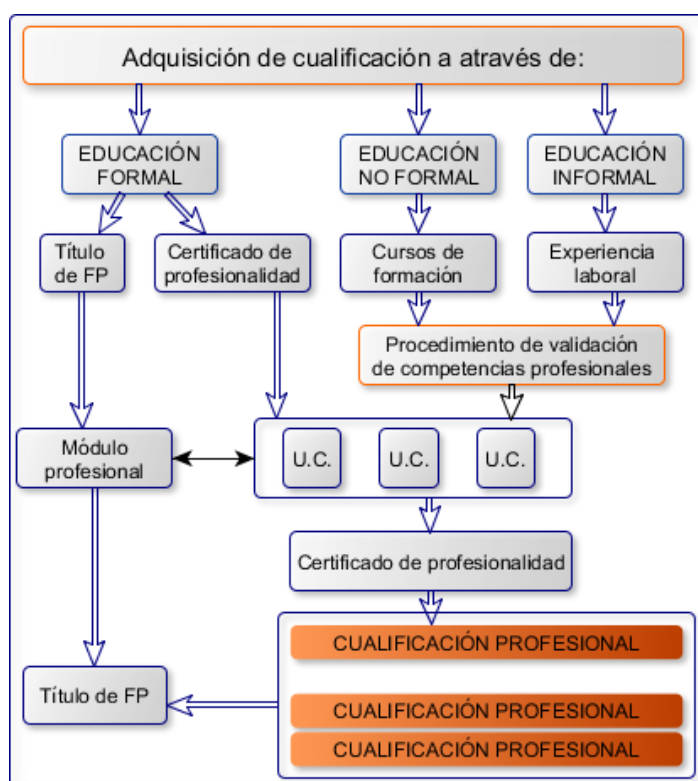
Dentro del sistema español, estas cualificaciones pueden ser adquiridas por medio de formación formal, no formal e informal, tal y como se muestra en la Figura 4, donde se puede ver la adquisición de cualificaciones a través de las diferentes vías existentes.

- Por medio de la educación formal a través de dos vías:
 - 1) Por el Sistema Educativo con la Formación Profesional adquiriéndose un título de formación profesional que a su vez está formado por al menos una cualificación profesional.
 - 2) Por el SEPE a través de la Formación para el Empleo, por medio de un certificado de profesionalidad que tiene equivalencia directa con una cualificación profesional.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Y por medio de la educación no formal e informal a través del procedimiento de acreditación de competencias profesionales, donde al candidato se le acredita por unidades de competencia que a su vez forman el certificado de profesionalidad.

Figura 4. Medio a través se adquiere una cualificación profesional.



3.4.1.1.2. Estructura de la Cualificación Profesional:

El hecho de que toda la formación profesional esté identificada y definida bajo los mismos parámetros a través de las intersecciones reguladas entre ellas y el catálogo que las ordena, favorece en gran medida el reconocimiento de las mismas. Todas las modalidades formativas con independencia de su promotor, tienen los siguientes elementos comunes:

- Datos de identificación:

- Denominación: está relacionado con la función principal de la cualificación y es reconocible en el sector.
- Familia profesional: identifica en cuál de las 26 familias se encuentra la cualificación.
- Nivel: acorde con los 5 niveles expuestos en la Tabla 13, determinados en función del grado de complejidad, autonomía, y responsabilidad necesarios para desempeñar una actividad laboral.
- Competencia general: exposición breve de los cometidos y funciones esenciales del profesional.
- Unidad de Competencia: considerada como la unidad mínima acreditable. Hablaremos de ella a continuación.
- Entorno profesional: es el tipo de organización, área o servicio dentro de la organización, así como los sectores productivos, ocupaciones y puestos de trabajo relevantes.
- Formación asociada: Se entiende por módulo el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 5. Estructura de la Cualificación Profesional Profesional

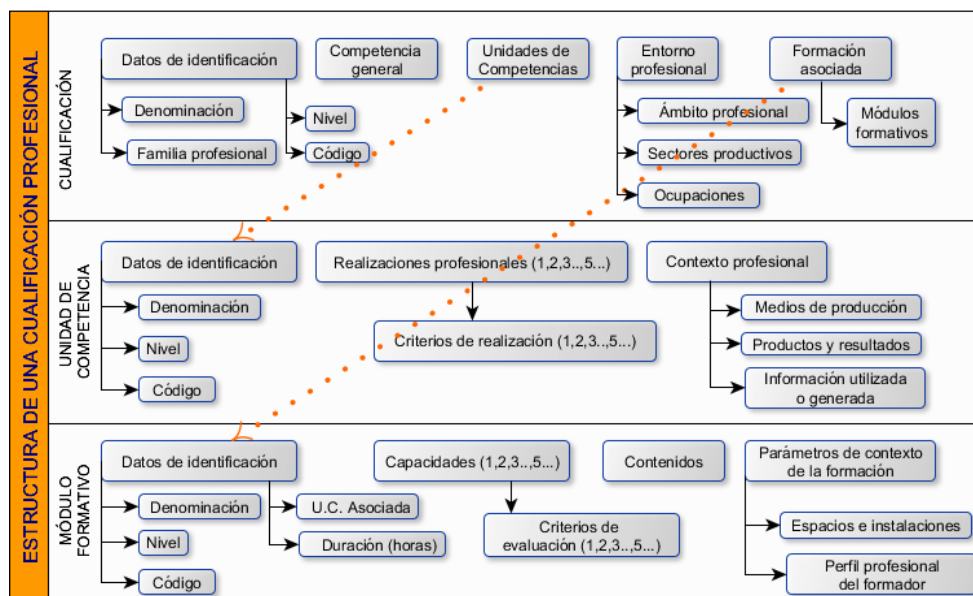
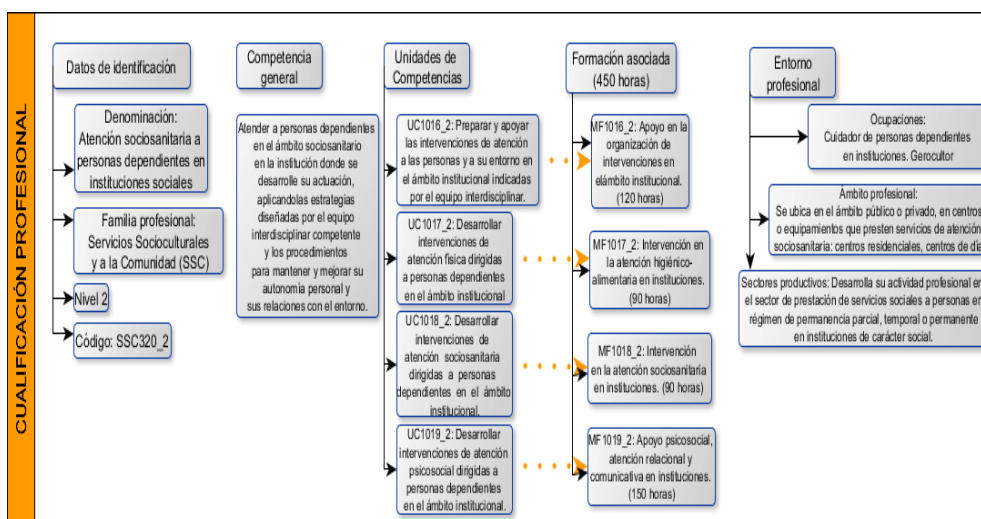


Figura 6. Ejemplo de Cualificación



Fuente: (BOE núm 256, de 25 de octubre, 2007).

3.4.1.1.3. Certificado de profesionalidad.

Según la presente Ley los certificados de profesionalidad (CP), junto con los títulos de formación profesional constituyen las ofertas formativas referentes al CNCP oficiales y válidos en toda España.

Los Certificados de Profesionalidad se regulan a través del RD 34/2008 cuya modificación se realiza a través del RD 1675/2010, estableciéndose su desarrollo por la Orden ESS/189/2013, de 10 de octubre (*BOE, núm. 249 de 17 de octubre, 2013*). Su finalidad es la de acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente de su vía de adquisición, bien sea a través de la vía formativa, o mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación, contribuyendo a la integración, transferencia y reconocimiento entre las diversas ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (*BOE núm. 27, de 31 de enero, 2008*).

Una vez que se estableció la FP en el sistema educativo, se precisó de un sistema que regulara la formación en el ámbito experiencial y ocupacional. Era necesario un sistema que actuara como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral, estableciéndose correspondencias entre los módulos profesionales de los ciclos formativos y los certificados de profesionalidad pudiéndose así producir convalidaciones de los módulos profesionales de formación profesional ocupacional para completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada (*BOE núm. 138, de 10 de junio, 1995*). A esta idea la precede el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional de 1993 en el que se insta a elaborar un “Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad” que sirviera como sistema de correspondencias y convalidaciones entre la formación profesional reglada y la formación profesional ocupación y la experiencia laboral (*BOE núm. 106 de 4 de mayo, 1993*).

Cada certificado de profesionalidad acredita una cualificación profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. No sería necesario que una persona supere todos los contenidos correspondientes a la cualificación profesional para obtener una acreditación de competencias profesionales. Si se superan los módulos formativos correspondientes a todas las UC que forman el certificado se expedirá el mismo y si no se superan todos los módulos correspondientes se

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

hará entrega de una acreditación parcial acumulable en la que consten las UC que posee en función de los módulos que ha superado. En cualquier caso, siempre hay que superar la unidad mínima acreditable, es decir la Unidad de Competencia para recibir una acreditación.

3.4.1.1.4. Estructura y contenido del certificado de profesionalidad.

Los CP serán elaborados y actualizados por el Servicio Público de Empleo Estatal, con la participación de los Centros de Referencia Nacional, que serán aprobados por real decreto, previo informe del Consejo General de Formación Profesional.

El certificado de profesionalidad es impartido en los Centros de Referencia Nacional a cargo del SEPE, en los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de las Consejerías de Educación, y también por los agentes sociales y por la empresa, siempre de acuerdo al CNCP.

Cada uno de los certificados de profesionalidad incluirá los siguientes apartados:

1. Identificación del certificado de profesionalidad.

- Denominación.
- Familia Profesional.
- Nivel.
- Cualificación profesional de referencia.
- Relación de unidades de competencia que configuran el certificado de profesionalidad.
- Competencia general.
- Entorno profesional.
- Duración en horas de la formación asociada.
- Relación de módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional.

2. Perfil profesional del certificado de profesionalidad. Se definirá por la cualificación profesional o en su caso, por las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a las que dé respuesta el certificado de profesionalidad. Incluirá información sobre los requisitos necesarios según la legislación vigente, en su caso, para el ejercicio profesional.

3. Formación del certificado de profesionalidad. Estará compuesta por el desarrollo de cada uno de los módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional asociados a cada unidad de competencia del certificado de profesionalidad. Así mismo incluirá la duración, los requisitos de espacios, instalaciones y equipamientos, que responderán siempre a medidas de accesibilidad y seguridad de los participantes y las prescripciones sobre formadores y alumnos que garanticen la calidad de la oferta.

En cuanto a los módulos formativos del certificado de profesionalidad:

- Cada módulo formativo incluirá los datos de identificación, las especificaciones de la formación y los parámetros del contexto formativo para impartirlo.
- Los datos de identificación corresponderán a la denominación del módulo formativo, el nivel, el código, la unidad de competencia a la que está asociado y la duración expresada en horas.
- Las especificaciones de la formación se expresarán a través de las capacidades y sus correspondientes criterios de evaluación, las capacidades que se deban desarrollar en un entorno real de trabajo, el desarrollo de los contenidos que permitan alcanzar dichas capacidades y en su caso, las unidades formativas y las orientaciones metodológicas para impartir el módulo.

3.4.1.2. La Unidad de Competencia

Las cualificaciones profesionales están formadas por unidades de competencias, entendiéndolas como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación total y parcial, tal y como se establece en el artículo 8.3 de la presente Ley. Es por tanto la unidad mínima acreditable a través del procedimiento de validación de las competencias profesionales.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

El sistema ECVET del que hemos hablado anteriormente pretende asociar un número de puntos determinado a cada una de las unidades de competencia con el fin de establecer una correspondencia internacional que facilite la movilidad y la transparencia entre naciones (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009).

La Unidad de Competencia (UC) es la competencia necesaria para realizar cada una de las funciones de una cualificación. Las unidades de competencia tienen valor y entidad por sí mismas, es decir, pueden ser definidas, identificadas, reconocidas, validadas, acreditadas y certificadas. Para el MEC, es un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo, y esto tiene sentido para la mayoría de las organizaciones del sector y constituye un rol esencial de trabajo. En cada unidad de competencia se incluye un dominio profesional o campo de aplicación de las realizaciones profesionales que determina los equipos, materiales, información, procesos, etc. que han sido identificados en el sistema productivo y que intervienen en aquellas (SEPE, 2011).

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Es decir, cuando una persona realiza un curso con los requisitos de un módulo formativo, los contenidos y la carga horaria, adquiere el derecho a acreditar la unidad de competencia vinculada (véase la Figura 4).

Esta estructura 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.

Cuando se tiene acreditada una UC que está asociada a un módulo profesional de un título de Formación Profesional Inicial, podrá solicitar su convalidación en el centro educativo, siempre que se encuentre matriculado en el mismo (EducaCyL, 2014). La UC se pretende utilizar como elemento formativo único y de referencia para la educación formal, no formal e informal otorgando al sistema amplia flexibilidad a la hora de adquirirla pero siempre reconocida por la entidad acreditadora.

3.4.1.2.1. Estructura de una Unidad de Competencia

Todas las UC cuentan con la misma estructura. Contiene los siguientes elementos:

- La denominación: nombre con el que se identifica la UC. Se relaciona con uno de los aspectos que describe la competencia general de la cualificación profesional a la que está asociada esa UC.
- El nivel de cualificación: nivel de la competencia profesional de la cualificación a la que está asociada esa UC, según el grado de complejidad, autonomía y responsabilidad necesarios para realizar una actividad laboral (existen cinco niveles).
- Un código alfanumérico: permite ubicar sistemáticamente las unidades de competencia en la cualificación profesional con la que están asociadas.
- Las realizaciones profesionales: elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las funciones o actividades que realiza.
- Los criterios de realización: expresan el nivel aceptable de la realización profesional de una determinada función, de manera que satisfaga los objetivos de las organizaciones productivas. Por ello, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.
- El contexto profesional: describe, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la unidad de competencia.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 7. Estructura de una Unidad de Competencia.

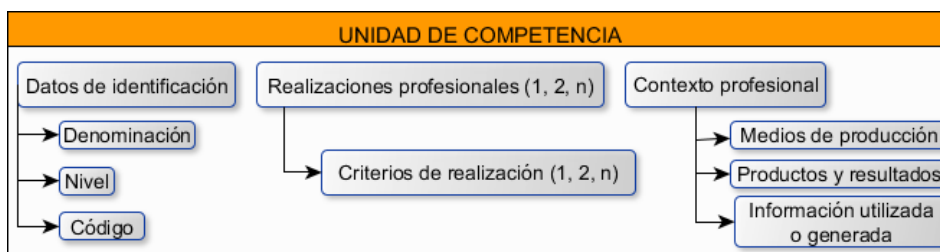
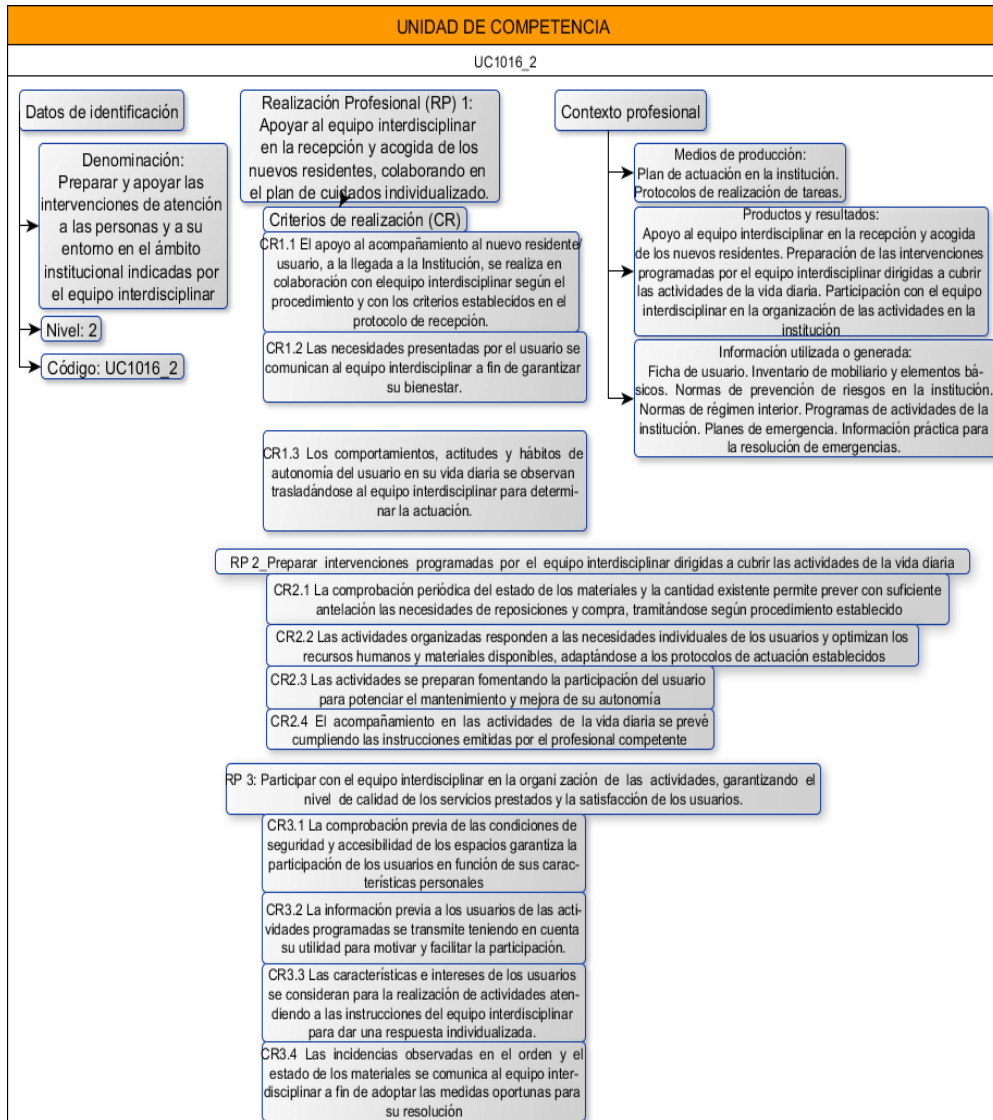


Figura 8. Ejemplo de Unidad de Competencia.



Fuente: (BOE núm. 218 de 9 de septiembre, 2008)

3.4.1.3. La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.

Son múltiples las vías a través de las cuales recibimos información y orientación incluso adaptados a los novedosos recursos digitales (Muñoz

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Carril & González Sanmamed, 2015), pero no debemos descuidar que los canales de información al ciudadano no son lo más importante sino tienen un contenido verdaderamente útil y adaptado a las necesidades del ciudadano.

En la Ley 5/2002 en el artículo 14 se especifica que la información y la orientación tendrá la finalidad por un lado de informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias profesionales y por otro lado de informar y asesorar sobre las ofertas de formación y los itinerarios formativos, idea que es reforzada por numerosas normativas, entre ellas la Ley 1416/2005 reguladora del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Además de lo anterior en la Ley de Economía Sostenible 2/2011 se añadió un apartado vinculado a la información y orientación que modifica lo dicho en la Ley 5/2002. Se crea un sistema integrado de información y orientación profesional que asegure el asesoramiento de los ciudadanos en relación con las posibilidades de formación, empleo y el reconocimiento de competencias profesionales buscando la interrelación y complementariedad de cualquier organización que preste este servicio. Del mismo modo y como es lógico, la presente Ley indica que la administración ha de asegurar una formación inicial y continua de los profesionales que han de prestar este servicio así como una plataforma integrada de información y orientación.

En el punto 5 se especifica que son los centros integrados de formación profesional y los Centros de Referencia Nacional los que han de asumir la función de experimentación y difusión de los resultados del modelo mixto de servicio de información y orientación.

3.4.1.4. La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

El Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales constituye la base para elaborar la oferta formativa conducente a la obtención de los títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad y la oferta formativa modular y acumulable asociada a una unidad de competencia, así como de otras ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas. Asimismo, contribuirá, con el resto de los instrumentos y acciones establecidos, al desarrollo del Sistema Nacional de

Cualificaciones y Formación Profesional en materia de información y orientación profesional y en la evaluación y mejora de la calidad del mismo (BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005).

La recomendación del Parlamento y el Consejo europeo, publicadas el 8 de julio de 2009 en el Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE 2009/C 155/01, 2009), relacionadas con el grado de utilización y desarrollo del Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad de la Formación Profesional (EQAVET), establece unos criterios de calidad y descriptores indicativos para la evaluación de la calidad de la educación y la formación profesional para la mejora del sistema, respaldar las estrategias de aprendizaje permanente y fomentar la cultura de la calidad y la innovación.

Este marco establece cuatro elementos que definen el ciclo de calidad tal y como podemos ver en la Figura 9: Propósito y planificación, implementación, revisión y evaluación.

Figura 9. Ciclo de la calidad del Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad de la Formación Profesional.



Fuente: European Quality Assurance in Vocational Education and Training (2009).

Siguiendo a Paulino Martín (Martín Seco, 2015) en el desglose de los elementos de la anterior Figura el primer punto corresponde a la planificación, que refleja una visión estratégica compartida por las partes interesadas pertinentes e incluye objetivos, acciones e indicadores específicos:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Se han fijado objetivos de la EFP a medio y largo plazo, ligados a objetivos europeos.
- Las partes interesadas pertinentes participan en la fijación de los objetivos de la EFP en los distintos niveles.
- Se fijan metas que son supervisadas mediante indicadores específicos (criterios de éxito).
- Se han establecido mecanismos y procedimientos para determinar necesidades de formación.
- Se ha diseñado una política de información para garantizar una divulgación adecuada de los resultados/frutos en materia de calidad, sujeta a los requisitos nacionales/regionales de protección de datos.
- Se han definido estándares y directrices para el reconocimiento, la convalidación y la certificación de competencias individuales.

En el segundo punto, los proyectos de aplicación se preparan en consulta con las partes interesadas e incluyen principios explícitos:

- Los proyectos de aplicación se establecen en cooperación con los interlocutores sociales, los proveedores de EFP y otras partes interesadas pertinentes en los distintos niveles.
- Los proyectos de aplicación incluyen la consideración de los recursos requeridos, la capacidad de los usuarios y los instrumentos y directrices necesarias como apoyo.
- Se han elaborado directrices y estándares para su aplicación en distintos niveles.
- Los proyectos de aplicación incluyen un apoyo específico a la formación de profesores y formadores.
- Las responsabilidades de los proveedores de EFP en el proceso de aplicación se describen explícitamente y se configuran de manera transparente.
- Se ha elaborado un marco nacional o regional de garantía de calidad que incluye directrices y estándares de calidad para los proveedores de EFP a fin de fomentar la mejora permanente y la autorregulación.

En el tercer punto se evalúan con carácter periódico los resultados y procesos con el apoyo de mediciones:

- Se elabora una metodología de evaluación que abarca la evaluación interna y externa.
- La participación de las partes interesadas en el proceso de supervisión y evaluación se acuerda y se describe con claridad.
- Los estándares y procesos nacionales/regionales para la mejora y el aseguramiento de la calidad son pertinentes y proporcionales a las necesidades del sector.
- Los sistemas se someten a autoevaluación, a revisión interna y a revisión externa, según proceda.
- Se aplican sistemas de alerta temprana.
- Se aplican indicadores de rendimiento.
- Se procede a una recogida de datos periódica y sistemática para medir el éxito y determinar los ámbitos en los que deben introducirse mejoras. Se elaboran metodologías adecuadas para la recogida de datos; p. ej., cuestionarios e indicadores/criterios de medición.

Y en el cuarto punto se describe la revisión:

- Se definen en todos los niveles procedimientos, mecanismos e instrumentos para efectuar revisiones.
- Se evalúan periódicamente los procesos y se elaboran planes de acción para introducir cambios. Los sistemas se ajustan en consecuencia.
- Se pone a disposición pública información sobre los resultados de las evaluaciones.

Si nos vamos a la práctica veremos que existe la necesidad de un marco nacional de garantía de la calidad común para conseguir que se alineen las políticas en los diferentes niveles y asegurar la aplicación de las recomendaciones europeas formuladas (Martín Pérez, 2015).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

3.4.1.5. El procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales

Es uno de los instrumentos considerados para el desarrollo de este Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional del que hablaremos con detalle en el La validación de competencias profesionales.

3.4.2. Subsistemas de Formación Profesional

Una vez vista la Ley de las cualificaciones y cómo se estructuran las cualificaciones, vamos a ver como se adquieren las mismas. En este apartado veremos su adquisición a través de las vías formales y en el capítulo siguiente su adquisición a través de las vías no formales e informales.

Describiremos ahora los dos subsistemas de formación profesional. La Formación Profesional del Sistema Educativo, dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, y la Formación Profesional para el Empleo dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. El primero regulado por el RD 1147/2011 y el segundo por el RD 395/2007, tal y como vemos en la Figura 10.

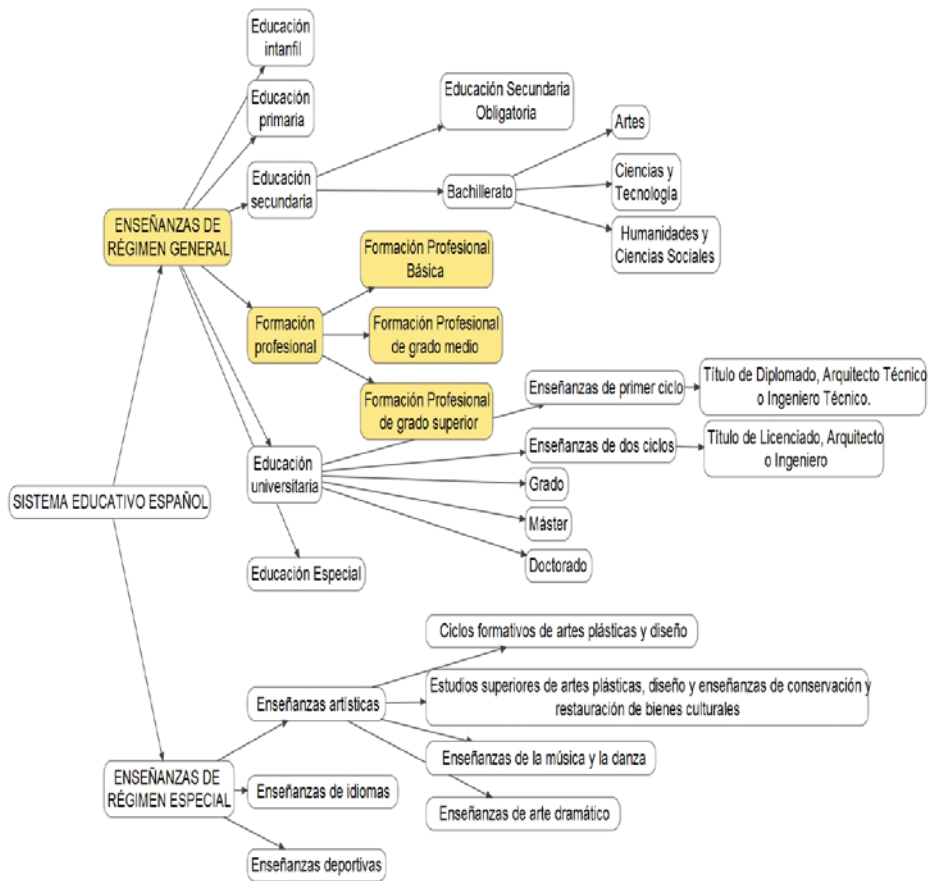
Figura 10. Estructura de la Formación Profesional.



3.4.3. La Formación Profesional del sistema educativo.

La Formación Profesional del Sistema educativo (FP) es también llamada Formación Profesional Inicial. Depende del Ministerio de Educación Cultura, y Deporte y está destinada principalmente a alumnos que desean adquirir competencias que les permita desempeñar funciones en el mundo laboral. La ubicación de la FP en el sistema educativo se puede ver en la Figura 11.

Figura 11. Esquema del Sistema Educativo Español.



Fuente: (BOE núm. 295 de 10 de diciembre, 2013).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Los ciclos formativos de formación profesional fueron implantados por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta ley introdujo un cambio fundamental en la concepción de la formación profesional, en la medida que modernizó la formación profesional con el abandono de una concepción de vía secundaria o de segunda oportunidad para los estudiantes con menos recursos económicos o intelectuales, con la voluntad de transformarla en la vía de especialización y cualificación para acceder al mercado de trabajo. A causa de esta adscripción al sistema educativo, la formación profesional inicial está sometida a la regulación del Ministerio de Educación, y la mayor parte de las competencias están traspasadas a las comunidades autónomas, menos en el caso de Ceuta y Melilla (Homs, 2008, p. 41).

La FP del Sistema Educativo se regula por el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (*BOE núm. 182 de 30 de julio*, 2011), persiguiendo las siguientes finalidades:

- Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y al aprendizaje a lo largo de la vida.

Las enseñanzas de la FP en el sistema educativo se distribuyen en:

- La Formación Profesional Básica (FPB). (Anteriormente denominado Programas de Cualificación Profesional Inicial -PCPI).
- Los ciclos formativos de grado medio.
- Los ciclos formativos de grado superior.
- Los cursos de especialización.

Cualquier título de FP ha de establecer como mínimo los siguientes criterios:

- Identificación del título o curso de especialización.

- Denominación.
- Nivel en el sistema educativo.
- Duración.
- Familia o familias profesionales.
- Nivel en el Marco Español de Cualificaciones y, para los ciclos formativos de grado superior, además, nivel del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y sus correspondencias con los marcos europeos.
- Perfil profesional del título.
- Competencia general
- Competencias profesionales, personales y sociales.
- Relación de cualificaciones profesionales y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.
- El entorno profesional, que incluye, entre otros, las ocupaciones y puestos de trabajo.
- La prospectiva en el sector o sectores, que tiene en cuenta las tendencias evolutivas de las ocupaciones correspondientes.
- Enseñanzas.
- Objetivos generales.
- Módulos profesionales.
- Los parámetros básicos de contexto formativo. Se concretarán: los espacios y los equipamientos mínimos, adecuados al número de puestos escolares, así como las titulaciones y especialidades del profesorado, y sus equivalencias a efectos de docencia.
- Acceso a otros estudios, donde se especifica el acceso a otra formación desde el título correspondiente.
- Convalidaciones, exenciones y equivalencias.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- La correspondencia, en su caso, de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación.
- Información sobre los requisitos necesarios según la legislación vigente para el ejercicio profesional.
- Para los títulos de grado superior, la modalidad y materias del Bachillerato que faciliten la admisión en caso de concurrencia competitiva.

La formación como tal se imparte a través de módulos profesionales que son el conjunto de resultados de aprendizaje criterios de evaluación y contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales. Están constituidos por áreas de conocimiento teórico prácticas, en función de las competencias profesionales, sociales y personales que se pretendan alcanzar. Estos módulos profesionales, según su naturaleza, estarán asociados o no a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Con el fin de promover la formación a lo largo de la vida, las Administraciones educativas podrán organizar la impartición de los módulos profesionales en unidades formativas de menor duración. Estas unidades podrán ser certificables. La certificación tendrá validez en el ámbito de la correspondiente Administración educativa. La superación de todas las unidades formativas que constituyen un módulo profesional dará derecho a la certificación del mismo, que es la unidad mínima de certificación con valor en todo el territorio nacional.

Estos módulos profesionales cuentan con las siguientes características:

- Incluyen las especificaciones de la formación recogida en los módulos formativos del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Están definidos en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales que se pretenden desarrollar a través del módulo profesional.
- El real decreto por el que se establezca un título de formación profesional o un curso de especialización especificará para cada módulo profesional los siguientes aspectos:
- Denominación y código.

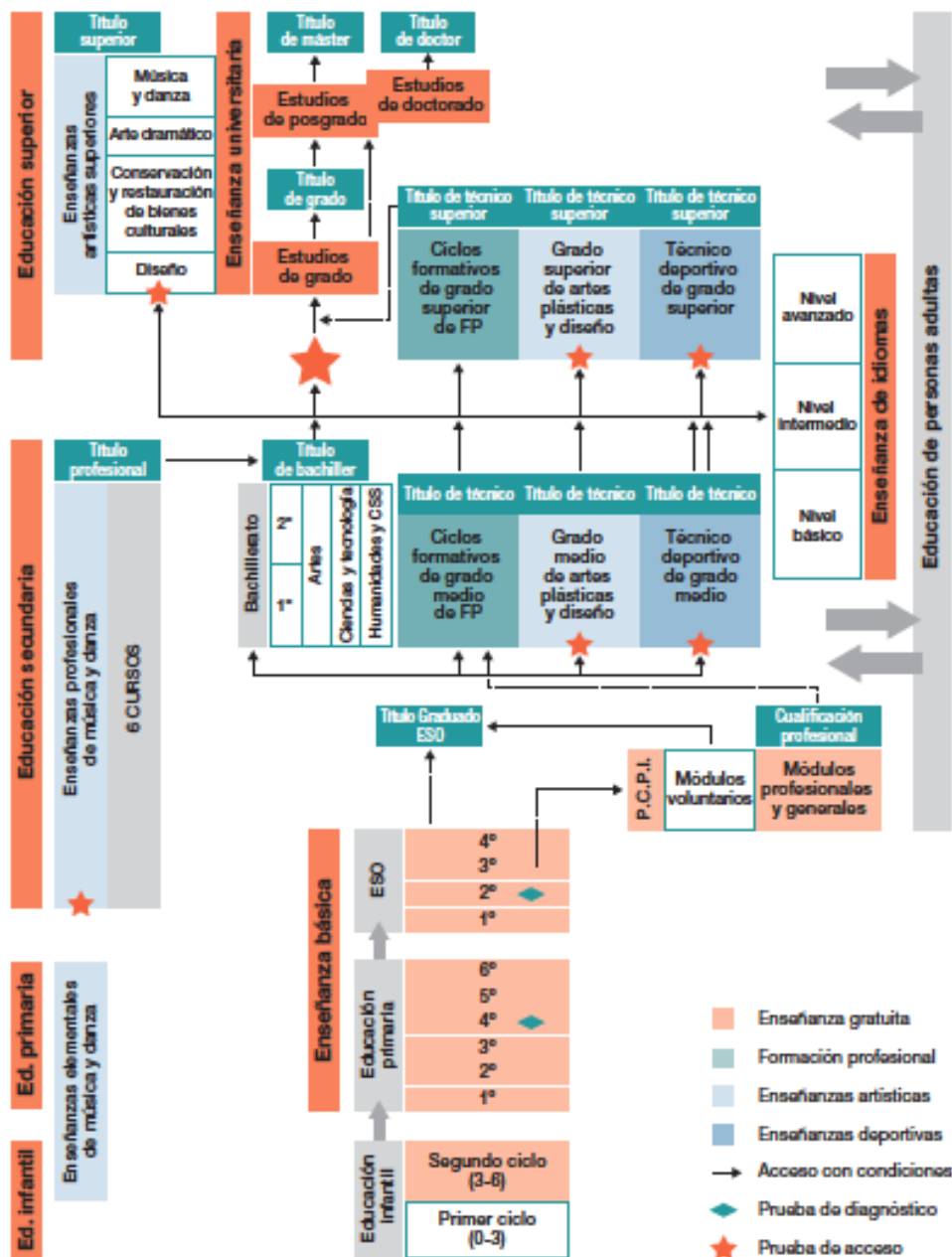
- Los objetivos expresados en resultados de aprendizaje.
- Criterios de evaluación.
- Contenidos básicos del currículo, que quedarán descritos de forma integrada en términos de procedimientos, conceptos y actitudes. Se agruparán en bloques relacionados directamente con los resultados de aprendizaje.
- Orientaciones pedagógicas.
- Duración mínima en horas del módulo profesional en la modalidad presencial.
- Número de créditos ECTS de cada módulo profesional en los ciclos formativos de grado superior y cursos de especialización.
- Requisitos del profesorado.
- Los módulos profesionales específicos de los ciclos de FPB se ajustarán a la misma estructura, en los apartados que les afecten.
- La adecuación puntual de módulos profesionales, incluidos en las diferentes ofertas de formación profesional del sistema educativo, a los cambios de las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se hará por orden ministerial. Las Administraciones educativas comunicarán a los centros docentes las adaptaciones que deban realizarse en el currículo de los módulos profesionales que resulten afectados por estas actualizaciones.

En la

Figura 12 podemos ver la distribución del sistema educativo y el acceso a cada nivel formativo que a continuación describiremos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 12. Sistema Educativo Español y el acceso a las distintas formaciones, 2015.



Fuente: Homs (2008, p. 42).

3.4.3.1.1. Ciclos de Formación Profesional Básica

En los ciclos de formación básica se imparten cualificaciones correspondientes al nivel 1 según los criterios del CNCP (Tabla 13 y Tabla 14). Una vez superada esta formación se obtiene el correspondiente título de «Profesional Básico». Su implantación oficial se lleva a cabo entre los cursos 2014-2015 y 2015-2016 y está regulado por el RD 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (BOE núm. 55 de 5 de marzo, 2014).

Estos ciclos constituyen la vía de especialización profesional para los jóvenes que, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO, quieren incorporarse al mercado de trabajo. Están diseñados para ofrecer una mano de obra cualificada y especializada que permita ocupar puestos de trabajo de la producción directa en los sectores de los servicios o de la industria (Sola Reché, 2010, p. 161).

La duración de esta formación es de 2.000 horas, lo equivalente a dos cursos académicos completos, pudiendo extenderse a tres cursos si se incluye en programa de FP Dual y siempre como máximo cuatro cursos.

Cuentan con tres tipos de módulos profesionales:

- Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulos asociados a los bloques comunes:
- Módulo de Comunicación y Sociedad I y Módulo de Comunicación y Sociedad II (Lengua Castellana, extranjera o cooficial y Ciencias Sociales).
- Módulo de Ciencias Aplicadas I y Ciencias Aplicadas II
- Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Para acceder a este ciclo es necesario:

- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.
- La administración puede ofrecer ciclos de FPB para mayores de 17 años que no posean un título de FP o estudios secundarios.

La posesión de un título de FPB permite el acceso a un ciclo formativo de grado medio.

3.4.3.1.2. Ciclos formativos de grado medio

En el ciclo formativo de grado medio se imparte formación correspondiente al nivel 2 según el CNCP (Tabla 13 y Tabla 14) y forma parte de la enseñanza secundaria postobligatoria. Una vez superado el ciclo se obtiene el título de «Técnico» de la correspondiente profesión. Para acceder a un ciclo formativo de grado medio es necesario cumplir una de las siguientes condiciones:

- Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior.
- Haber superado los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial.
- Haber superado el curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la Administración educativa y tener 17 años.
- Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o de grado superior, o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y tener 17 años.
- Alguna de las titulaciones correspondiente a ciclo formativo de grado superior.

3.4.3.1.3. Ciclos formativos de grado superior

Se imparte formación correspondiente al nivel 3 según el CNCP (Tabla 13 y Tabla 14). Tras superarlo, se obtiene el título de «Técnico Superior» y forman parte de la educación superior del sistema educativo. Para acceder a un ciclo formativo de grado superior es imprescindible cumplir con al menos uno de los requisitos siguientes.

- Estar en posesión del título de Bachiller.
- Poseer un título de Técnico de Grado Medio y haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado superior en centros públicos o privados autorizados por la Administración educativa.
- Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años

Tanto los Ciclos formativos de grado medio como los de grado superior cuentan con la misma estructura modular:

- Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Un Módulo de formación y orientación laboral.
- Un Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
- Un Módulo de formación en centros de trabajo.
- Un Módulo de proyecto, sólo en el caso de los ciclos formativos de grado superior.

Como hemos dicho anteriormente es competencia de la Comunidad Autónoma el establecer los centros de FP en su comunidad, en la Tabla 15

Tabla 15. N° de centros de FP en cada Comunidad Autónoma.

	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Total Centros FP
Total	3417	3017	2618	9052
Andalucía	878	615	501	1994
Aragón	90	104	78	272
Asturias	35	80	76	191
Baleares	83	77	53	213
Canarias	201	167	157	525
Cantabria	50	60	53	163
Castilla y León	134	174	151	459
Castilla-la Mancha	285	160	135	580
Cataluña	0	357	304	661
Valencia	565	335	304	1204
Extremadura	261	129	92	482
Galicia	218	260	227	705

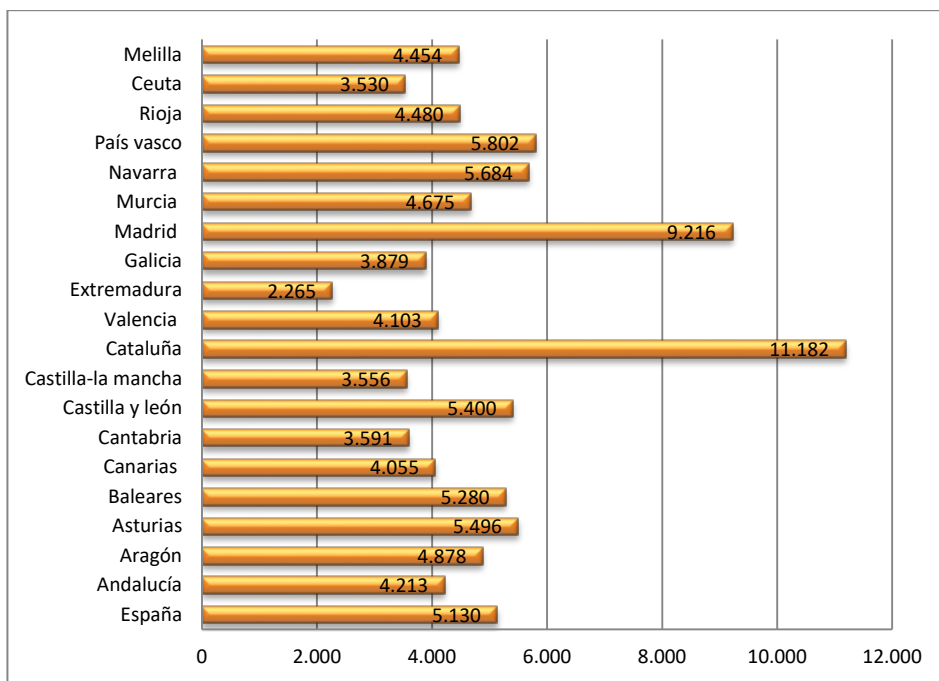
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Total Centros FP
Madrid	235	230	227	692
Murcia	147	90	76	313
Navarra	54	28	30	112
País Vasco	130	121	122	373
Rioja	34	17	19	70
Ceuta	9	7	8	24
Melilla	8	6	5	19

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

Esto centros se distribuyen acorde con la población en la relación que podemos ver en el Gráfico 12.

Gráfico 12. Nº de habitantes por centro de FP en cada Comunidad Autónoma



Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD, 2015

3.4.3.1.4. Enseñanzas de régimen especial

Considerada como Formación Profesional también pero con regulación normativa propia se encuentran las enseñanzas de régimen especial que son las enseñanzas de idiomas, deportivas y las artes plásticas y diseño. Los títulos de enseñanzas deportivas regulados por el Real Decreto 1363/2007, de 24 de Octubre, tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en el sistema deportivo en relación con una modalidad o especialidad deportiva, y facilitar la adaptación de los técnicos formados a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

Estas enseñanzas podrán estar referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones y su currículo estar ajustado a las exigencias derivadas del SNCFP. Al superar las enseñanzas deportivas de Grado Medio se obtiene el título de Técnico Deportivo en la modalidad o especialidad correspondiente y al superar las enseñanzas deportivas de Grado Superior se obtiene el título de Técnico Deportivo Superior en la modalidad o especialidad correspondiente.

Con respecto a los Títulos de Artes Plásticas y Diseño regulados por el Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo Ley Orgánica de Educación, en el marco de las enseñanzas artísticas, comprenden el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las profesiones relacionadas con el ámbito del diseño, las artes plásticas y los oficios artísticos. El perfil profesional de estas enseñanzas incluye la competencia del título, las competencias profesionales y, en su caso, las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que están incluidas en el título.

La organización es similar a las enseñanzas de formación profesional. Al superar un ciclo formativo de Grado Medio se obtiene el título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño y al superar un ciclo formativo de Grado Superior se obtiene el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño.

Con respecto a las enseñanzas de idiomas de régimen especial, están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 y fijados los aspectos básicos del currículo por el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre (*BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, 2007*). Tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

intermedio y avanzado, que corresponde con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. La Administración gestiona las Escuelas oficiales de idiomas como centros públicos de enseñanzas de idiomas en los cuales se imparten los niveles intermedio y avanzado.

Tabla 16. N° de centros de Régimen Especial en España en 2015.

TIPO DE ENSEÑANZA	Nº de centros
Ciclos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	70
Ciclos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	100
Estudios Superiores de Artes Plásticas	5
Estudios Superiores de Conservación y Restauración	10
Estudios superiores de Diseño	64
Enseñanzas Elementales de Música	326
Enseñanzas Profesionales Música	270
Estudios Superiores de Música - LOE	43
Enseñanzas no regladas de Música	875
Enseñanzas Elementales de Danza	58
Enseñanzas Profesionales de Danza	34
Estudios Superiores de Danza	9
Enseñanzas no regladas de Danza	202
Enseñanzas de Arte Dramático	22
Enseñanzas de Idiomas	395
Enseñanzas Deportivas - Grado Medio	126
Enseñanzas Deportivas - Grado Superior	34
Master en Enseñanzas Artísticas	6
TOTAL	2649

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

3.4.3.1.5. La formación profesional dual

La formación Profesional dual es aquella que se produce en el puesto de trabajo y en el centro de formación con el fin de cualificar profesionalmente a un trabajador. Es un conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La intención es conseguir una mayor

colaboración y participación de las empresas en los sistemas de formación profesional, propiciando una participación más activa de la empresa en el propio proceso formativo del alumnado y, así, permitir que éstas conozcan de manera más cercana la formación que reciben los jóvenes, cada vez más adaptada a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas. Con la formación dual se pretende que la empresa y el centro de formación profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación (*BOE núm. 270 de 9 de noviembre, 2012*). Su gestión está compartida entre el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el de Educación, Cultura y Deporte.

A pesar de la reciente implantación de este sistema en España, la FP dual tiene una gran tradición en otros países como Austria o Alemania promulgada en 1968 (Rego Agraso, Barreira Cerqueiras, & Rial Sánchez, 2015) y donde es uno de los más valorados a nivel internacional (Kotthoff, 2011). Su desarrollo está motivada a partir de la asunción por parte de los agentes sociales de la denominada “lógica de la competencia” en materia educativa que consiste en distribuir la tarea educativa entre el sistema formativo y el sistema productivo, que señala que el modelo basado en competencias no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sino que los reubica o incluso los integra (Tejada Fernandez, 2012, p. 20)

El desarrollo de la FP dual se establece con el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. A su vez se formaliza el contrato para la formación y el aprendizaje en este caso, regulando determinados aspectos de la FP dual que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. Hay que tener en cuenta, también, la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (*BOE, núm. 10 de 11 de enero, 2014*) y la Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.

Se establecen para el desarrollo de esta formación cuatro tipos que varían dependiendo del grado de implicación del centro formativo y de la empresa:

- Formación exclusiva en el centro formativo: la formación se lleva a cabo en el centro de formación y la actividad laboral en la empresa.
- Formación con participación de la empresa: en este caso, la empresa participa en la formación del alumno impartiendo módulos profesionales o formativos y prestando sus espacios, instalaciones y expertos.
- Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación: Impartición de determinados módulos profesionales o formativos en la empresa, complementarios a los del centro de formación.
- Formación compartida entre el centro de formación y la empresa: aquellas empresas que dispongan de la administración educativa y adscrita al centro de formación correspondiente podrá coparticipar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa. Una vez que la empresa reúna las condiciones adecuadas de formación.

3.4.3.2. Formación Profesional para el Empleo

El subsistema de Formación Profesional para el Empleo integra la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua según lo dispuesto en el RD 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE núm. 87 de 11 de abril, 2007).

Históricamente la Formación Profesional Ocupacional (FPO) y la Formación Profesional Continua (FPC) han ido desarrollándose de forma independiente pero con el objetivo de mejorar las competencias de los

ciudadanos permitiéndoles potenciar su empleabilidad y ser más competentes en su puesto laboral. La evolución del sistema laboral y social ha motivado la aparición de determinados acontecimientos y elementos relevantes que han incidido en el modelo de formación profesional en los últimos años:

- La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que permite avanzar en un enfoque de aprendizaje permanente y en la integración de las distintas ofertas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), propiciando el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas tanto a través de procesos formativos (formales no formales) como de la experiencia laboral.
- Las sentencias del Tribunal Constitucional 95/2002 de 25 de abril y 190/2002 de 17 de octubre a cerca de la delimitación de los supuestos en los que la gestión o ejecución de las acciones formativas correspondería al Estado o a las Comunidades Autónomas.
- Asimismo, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de empleo, que sitúa la formación ocupacional y la continua en el centro de las políticas del ámbito laboral que mejor pueden contribuir a la consecución de los objetivos de empleo. Esta Ley ha sido derogada por el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo, con el cual se pone el énfasis de la formación profesional para el empleo a través de una oferta formativa y de reconocimiento profesional por medio de los certificados de profesionalidad.
- la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones, que incide de manera decisiva en la gestión de las subvenciones que financian la actividad formativa.

3.4.3.2.1. La Formación Profesional Continua

La Formación Profesional Continua fue implementada por las organizaciones empresariales y las organizaciones sindicales desde el Acuerdo Bipartito que tuvo lugar en 1993, cuando se pretendió conseguir con la FPC un aumento del nivel de cualificación, promover el desarrollo

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

personal y profesional, mejorar la competitividad empresarial y adaptarse a las innovaciones tecnológicas. Para impulsar, difundir y gestionar esta FPC se creó la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), que se encargaba de gestionar las ayudas provenientes del estado. A su vez eran los encargados de realizar su seguimiento y el correspondiente control técnico de las diferentes acciones que se llevan a cabo.

Paralelo a los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua se produjo el Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua con el que se definió, estructuró y organizó la financiación del mismo. Se renovó el primer acuerdo en 1996 dando lugar al Segundo Acuerdo Nacional, firmado por los sindicatos (CCOO, UGT, CIG) y las organizaciones empresariales (CEOE y CEPYME), evidenciando así la importancia que tiene la FPC para el desarrollo de la persona en el puesto de trabajo y para la competitividad empresarial (Cedefop, 2000). Este segundo acuerdo, al que podían acceder todos los trabajadores, tiene las funciones de: adaptar permanentemente las competencias de los trabajadores a la evolución de las herramientas y los puestos laborales; la promoción social que permita al trabajador mejorar su situación aumentando su cualificación y función preventiva para anticiparse a las posibles reestructuraciones económicas o tecnológicas. Estas funciones se desarrollaron en los planes de Formación, de Formación Empresarial y en los planes Agrupados.

El Tercer Acuerdo de Formación Continua se estableció en el año 2000 con previsión a continuar hasta el 2004. Las labores de gestión, organización, distribución de fondos, supervisión y justificación de las acciones formativas le correspondían a la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, englobando a las empresas, los sindicatos y la administración, en línea de las recomendaciones de la Unión Europea y los Convenios Internacionales de la Organización Internacional del Trabajo. Este Tercer Plan pretendió ser un factor integrante y de cohesión social y como instrumento que refuerza la competitividad de las empresas, su futuro y el del propio empleo (Aznar Díaz, 2003). Este acuerdo distribuía los recursos en cuatro planes:

- Planes de empresa: empresas de 100 o más empleados, las cuales han de impartir su propia formación.
- Planes agrupados: para dos o más empresas que se agrupen para impartir la misma formación, siempre y cuando cumplan con los requisitos de número de participantes.

- Planes de la economía social: para dos o más empresas que tienen intereses comunes y transversales como aspectos jurídicos, de seguridad... y no pertenecen al mismo sector productivo.
- Planes intersectoriales: implementado por las organizaciones sindicales y empresariales representativas a nivel provincial, regional y nacional.

Durante la vida de estos tres planes se había pasado de trescientos mil a un millón setecientas mil personas beneficiadas; con ello importantes segmentos empresariales se han concienciado de la importancia que tiene invertir en capital humano actualizando de forma permanente sus competencias para ser más competitivos; y se ha conseguido que un objetivo común “la creación y mantenimiento de empleo de calidad y el incremento de la productividad” para que sea compartido por empresa y trabajador, como ejemplo éste de diálogo y acuerdo social (*BOE núm. 219 de septiembre, 2003*)

Con la siguiente regulación, esta vez por Real Decreto 1049/2003, por el que se reguló el subsistema de formación profesional continua, se avanzó en el modelo de formación continuada, teniendo en cuenta la Ley de las Cualificaciones del 2002. Le correspondía al INEM, con el apoyo técnico de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FEFE) (antes Fundación Tripartita), la concesión y pago de las subvenciones destinadas a la realización de acciones complementarias de investigación, de estudios de carácter sectorial y multisectorial y de productos y herramientas innovadores relacionados con la formación continua. La implementación se llevaba a cabo a través de los sindicatos, asociaciones empresariales y la propia empresa, siempre y cuando esta la FEFE informada de todo el proceso, y se hacía a través de:

a) Acciones de formación continua en empresas, que incluyen los permisos individuales de formación. Entendidas como acciones de formación que se planifican, organizan y gestionan por las empresas para sus trabajadores, y que utilizan para su financiación la cuantía para formación continua asignada a cada una de ellas en función de su plantilla. Siempre y cuando incluyeran los permisos individuales de formación cuyo objetivo era el de facilitar la formación, reconocida por una titulación oficial, a los trabajadores que pretendieran mejorar su capacitación personal y profesional, sin costes para las empresas donde prestaran sus servicios.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

b) Contratos programa para la formación de trabajadores. Implementado por las confederaciones empresariales y/o sindicales más representativas en el nivel estatal, mediante la suscripción de contratos programa, cuando éstos afectaran a más de una comunidad autónoma. Estos planes tendrían por objeto la formación de los trabajadores en competencias transversales y horizontales a varios sectores de la actividad económica

c) Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación. Éstas tenían por objeto la investigación y prospección del mercado de trabajo para anticiparse a los cambios en los sistemas productivos, analizar la repercusión de la formación continua en la competitividad de las empresas y en la cualificación de los trabajadores y, en definitiva, determinar las necesidades de formación necesarias para coadyuvar al progreso económico de los sectores productivos en el conjunto de la economía.

Este RD está vigente durante cuatro años, cuando converge la FPC y la FPO bajo la denominación de Formación Profesional para el Empleo en el RD 395/2007 del cual hablaremos tras comentar los principales referentes históricos de la Formación Profesional Ocupacional.

Esta formación profesional continua viene siguiendo una línea europea estratégica que radica en el Comunicado de Brujas, a través de la cual se pretendió transformar la FP en una opción más atractiva, integradora, accesible y flexible. Visión respaldada a lo largo de los siguientes 5 años y materializada a través de las conclusiones de Riga.

En el año 2015 en función de esta visión, fue cuando surgió el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. Se cuestiona el estado del aprendizaje de adultos en su conjunto contrastando el planteamiento a llegar y en el que nos encontramos. Vemos por ejemplo que del 15% de población entre 25 y 64 años que debieran encontrarse en procesos de formación en el año 2020, nos encontramos con un 10,7% en el año 2013. Sin embargo se perciben aumentos en la encuesta sobre formación profesional continua (EFPC), que mide la formación en las empresas, también registra una subida de la participación de los trabajadores en los cursos de formación continua, del 33 al 38%, y de la formación orientada en el puesto de trabajo orientada, del 16 al 20% entre 2005 y 2010.

3.4.3.2.2. Formación Profesional Ocupacional

La Formación Profesional Ocupacional se ha implementado por los servicios correspondientes a la administración pública dependientes del Ministerio de Empleo. Se puede dividir en tres etapas según Pérez Sánchez (1997):

La primera etapa (1964 – 1980), se centró fundamentalmente en la formación para el reciclaje o reconversión profesional de los trabajadores adultos, teniendo una importancia más reducida la formación inicial de jóvenes. Comenzó con el Plan Nacional de Promoción Obrera (PPO) (1964), que dependiendo del Ministerio de Empleo, pretendió contribuir no solo a la formación sino a la promoción de trabajadores en aquellos sectores que acusaban baja productividad. Este plan incluía colaboración con organismos tales como Federación de Asociaciones Protectoras de Subnormales, la Asociación de Escuelas de Mandos Intermedios o el Ejército. En 1973 se sustituyó el PPO por el Servicio de Acción Formativa (SAF), que dependía de la Seguridad Social, el Fondo Nacional de Protección del Trabajador y la Administración Institucional de Servicios Socioprofesionales (la antigua Organización Sindical), fue el primer antecedente del SEPE. En 1975 el Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF), sustituyó al SAF y trató de unir la función formativa con la promoción del empleo. En 1978 se creó el INEM adscrito al ministerio de trabajo, para promover el empleo, pagar subsidios por desempleo y regular la FPO. En él se integró el PPO y el SEAF, concluyendo esta primera etapa con la Ley Básica de Empleo en cuyo artículo 14 estableció que en el Programa de Fomento de Empleo se establezca un programa anual de FPO que asegurara gratuitamente una formación profesional que permita la incorporación al mundo laboral y para los que ya estaban en él una reconversión o alcanzar mayor especialización profesional. De esta forma el INEM o los correspondientes organismos en las CCAA se convirtieron en el principal organismo que imparte FPO, convirtiéndose, también en el organismo ejecutor de la política de empleo (Aznar Díaz, 2003).

La segunda etapa (1981 – 1984) se entiende como de transición desde la Ley Básica de Empleo hasta la firma del Acuerdo Económico y Social (AES). La formación a los parados fue adquiriendo relevancia, especialmente a jóvenes sin cualificación profesional inicial.

La tercera etapa, definida por el autor desde 1985 hasta la actualidad, se inició con el Plan Nacional de formación e Inserción Profesional (Plan

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

FIP), coordinando a partir de entonces la FPO y consolidando el predominio de los programas en favor de desempleados con mayores dificultades en el mercado de trabajo. Con este plan se pretendió:

- Reorganizar la FPO para lograr una mayor reinserción profesional de las personas en paro.
- Establecer mecanismos que garanticen una FO adecuada, transparente y equitativa.
- Vincular de forma directa la FO con la inserción profesional.
- Garantizar una transparencia del mercado de trabajo a través de la expedición de certificados de profesionalidad.
- Posibilitar la convalidación y/o correspondencia entre los contenidos de la FO y la formación reglada.

Con la llegada de la Ley General de Educación se regularon todas las enseñanzas formativas y se pretendió que adquirieran el mismo valor. La FPO fue desarrollada por las autoridades responsables del empleo SPEE-INEM (Servicio Público de Empleo Estatal – Instituto Nacional de Empleo) o por los departamentos de empleo de cada Comunidad Autónoma, estando sujeta, en cualquier caso, a los objetivos expuestos en el Plan del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Esta formación se estableció a través de los centros del sistema público o a través del correspondiente programa de contratación o acuerdo de colaboración con las organizaciones integradas en el Plan

La FPO siguió regulándose a través del Plan FIP, que se revisó de nuevo en 1993. Desde el primer Plan FIP se consiguió primero aumentar cuantitativamente la FPO (377%) para satisfacer la gran demanda existente; segundo se pretendió asentar una bases para lograr una FO de calidad a través de la elaboración de un modelo integrado de planificación, programación y gestión de la Formación y por último a partir de esta nueva revisión la finalidad que se persiguió fue la de definir la oferta de formación como una actividad para el demandante de empleo aumentando sus posibilidades de inserción (Cedefop, 2000). La FPO continuó regulándose a través del Plan FIP hasta el RD 395/2007.

A modo de resumen en la Tabla 17 pueden ver las principales diferencias entre los tres subsistemas de Formación Profesional hasta la entrada en vigencia de este RD 395/2007.

Tabla 17. Características de los 3 subsistemas de Formación Profesional.

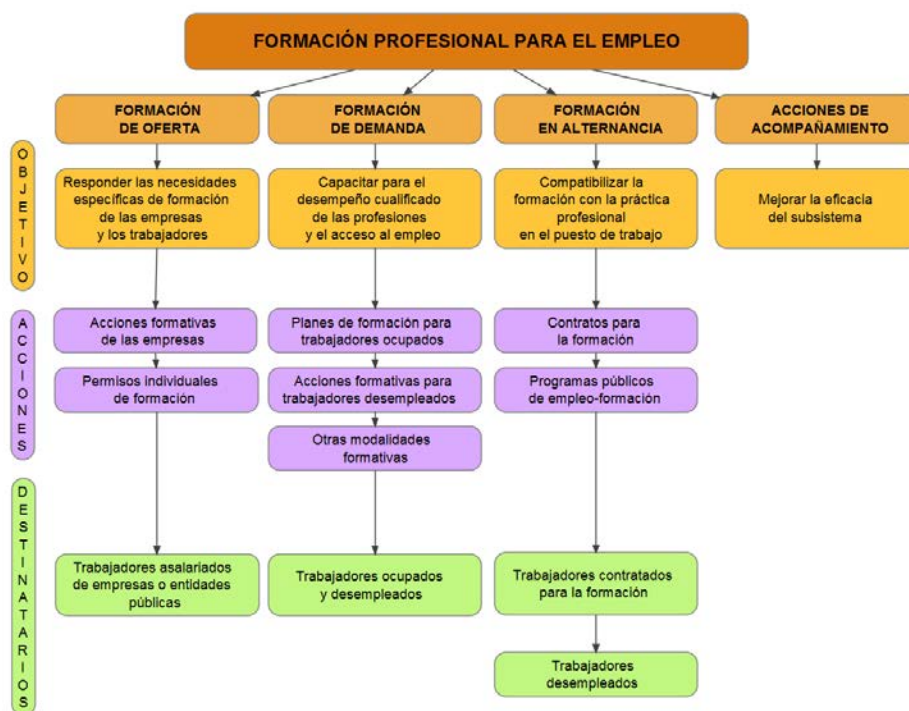
Formación Profesional Reglada	Formación Profesional Continua	Formación Profesional Ocupacional
Formación inicial integrada dentro del sistema educativo.	Formación dirigida a los trabajadores en activo.	Diseñada dentro de las políticas activas de ocupación del Estado.
Prevalece el componente académico aunque contempla periodos de formación en empresas.	Conlleva acciones puntuales y de corta duración.	Es una formación coyuntural que depende de las tasas de paro.
Dirigida fundamentalmente al sector de jóvenes que ostentan la categoría de estudiantes.	Referida a actualización de conocimientos y funciones ocupacionales y profesionales.	Dirigida a colectivos desempleados.
Títulos oficiales con efectos académicos.	Se presenta en formato de curso de corta duración dentro o fuera de la empresa.	A partir de ella se puede instaurar un sistema de certificaciones.
La promoción educativa está condicionada a la obtención del título.	No genera la emisión de certificados oficiales.	
Permite el desarrollo de ocupaciones y profesiones regladas.		
Incluida en el sistema internacional de convalidaciones.		

Fuente: Elaboración a partir de González Soto (1996, p. 132) (Blanco Gregory, 2013).

Siguiendo con el actual sistema de formación profesional para el empleo, diremos que la organización y gestión dependen de las Consejerías de Empleo y que esta formación está integrada a su vez por cuatro tipos de formación: la formación de oferta, formación de demanda, formación en alternancia con el empleo y las acciones de apoyo y acompañamiento (*BOE núm. 87 de 11 de abril, 2007*), cada una de este tipo de formación cuenta con sus objetivos, acciones y destinatarios, tal y como se puede observar en la Figura 13.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 13. Formación Oferta, de Demanda, en Alternancia y Acciones de Acompañamiento.



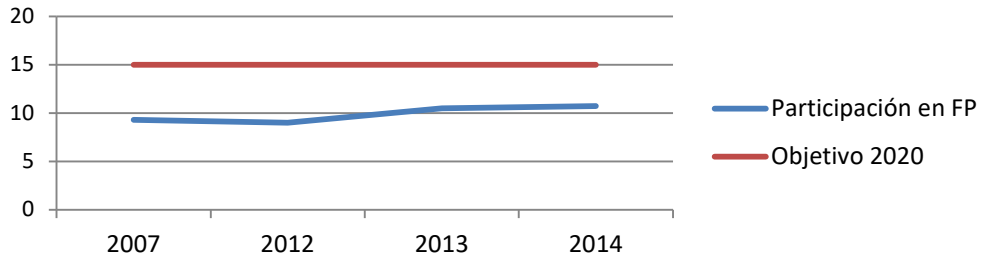
Fuente: (BOE núm. 87 de 11 de abril, 2007).

Como hemos dicho anteriormente, las políticas de formación profesional que rigen en España están influenciadas por acuerdos europeos tales como el Comunicado de Brujas, donde se expuso en el 2010 que la educación de adultos debería de ser una opción más atractiva, integradora, accesible y flexible (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2010). Tras el acuerdo, la Comisión Europea, los Estados miembros y los interlocutores sociales respaldaron tal visión recogida en el Comunicado en junio de 2015, concretamente en las conclusiones de Riga (European Council, 2015). El Cedefop ha emitido una nota en la que expone la situación actual teniendo en cuenta las pretensiones desde Brujas. Se basa en la Encuesta de población Activa (EPA), la Encuesta de Educación de Adultos (EEA) y la Encuesta de Formación Profesional Continua (EFPC).

La formación profesional para el empleo ha mejorado en atractivo y participación pero no lo suficiente, vemos que aún falta mucho para llegar al

objetivo propuesto en Brujas del 15% de adultos entre 25 y 64 participando en FP si tomamos como referencia la EPA que nos dice que en el 2014 hemos llegado a un 10,7% como se expone en la Gráfico 13.

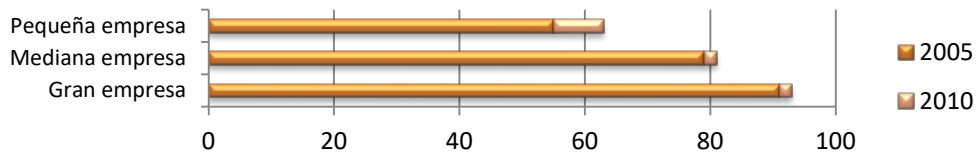
Gráfico 13. Porcentaje de participación adulta en Formación Profesional.



Fuente: Encuesta de Población Activa. Eurostat, 2015.

Por otro lado la encuesta de FPC muestra un aumento de la formación impartida en las empresas en una hora por empleado y un aumento del 6% más de “incidencia de la formación”, es decir de empresas que imparten formación. Gran parte del aprendizaje de los empleados en las empresas es de índole no formal y patrocinado por ellas.

Gráfico 14. Porcentaje de incidencia de la formación.

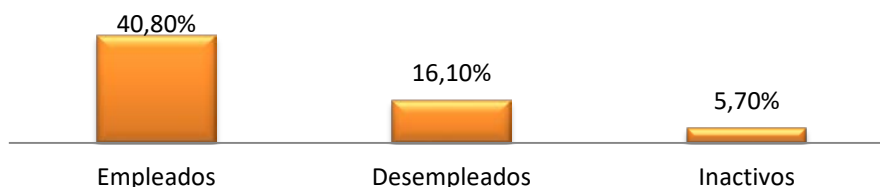


Fuente: Encuesta sobre formación profesional continua.

En cuanto a la integración, según la EEA no parece que el aprendizaje de adultos se haya convertido en una opción significativamente más integradora como se ve en el Gráfico 15. Se aprecian grandes diferencias de acceso a la formación entre los trabajadores y desempleados aumentando las desigualdades en aquellas zonas en las que las diferencias sociales son mayores.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 15. Índices de participación de adultos en actividades de educación y formación no formales relacionadas con el trabajo, EU, 2011.



Fuente: Encuesta sobre educación de adultos.

Referente a la accesibilidad y flexibilidad de la formación, en 2011 la EEA permitió determinar que los obstáculos más comunes a la participación en las actividades de aprendizaje de adultos eran la falta de tiempo a causa de las responsabilidades familiares (21%), y los conflictos con el horario laboral (18%), seguidos de los costes (13%). Del mismo modo la EFPC de 2011 también puso de relieve que en torno a un tercio de las empresas de todos los tamaños que no imparten formación declaran que carecen de tiempo (32%), de dinero (31%), ausencia de cursos de FPC (13%) y difícil evaluación de la demanda de destrezas (13%).

Se puede decir que desde el comunicado de Brujas, se han implementado múltiples medidas y políticas en cuanto a FP se refiere, pero gran parte de ellas destinadas a la FP del sistema educativo. Para fomentar la participación en la formación de adultos en todos los niveles se podrían reforzar, según el Cedefop (2015a) las siguientes acciones:

- Validación del aprendizaje no formal, el cual predomina en el sector empresarial, alentando así la participación de los trabajadores y empleadores en programas de formación.
- Información sobre el procedimiento de validación de competencias profesionales tanto a empleados como a empleadores para que las decisiones tomen sean en consecuencia.
- Aumentar la interacción empresa administración en cuanto a validación se refiere.
- Impulsar servicios de orientación mejores y más accesibles para informar de lo expuesto anteriormente.

En definitiva y como se indica en el informe *Continuing VET in Europe: the way ahead* (2015b) para que acceda mayor población a la

formación de adultos es necesario que la formación se ajuste a las necesidades de los alumnos y las empresas, más personalizados donde se pueda elegir en función de la disponibilidad y necesidad facilitando el camino de lo no formal e informal a lo formal. Es necesario que se fomente una organización laboral moderna que promueva la diversidad, la complejidad y la autonomía de las tareas, así como el trabajo en equipo, y de la utilización de estrategias globales y con visión de futuro en materia de recursos humanos, que integren diferentes formas de aprendizaje (Cedefop, 2015a).

3.4.4. Organismos de gestión de la Formación Profesional

Los organismos de gestión de la Formación Profesional además de ser los responsables del funcionamiento de la misma, tienen capacidad para decidir e influir de forma directa en el procedimiento. Antes de describirles uno a uno, mostramos una tabla en la que se aprecia esta vinculación.

Tabla 18. Organismos de gestión de la formación profesional y su vínculo con el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

Organismo	Definición	Vínculo con el procedimiento
Consejo General de Formación Profesional	Es un órgano consultivo tripartito del que forman parte las organizaciones empresariales, los sindicatos y las Administraciones Públicas.	Participa como órgano asesor y consultivo en el seguimiento y evaluación del desarrollo y resultados del procedimiento de validación de competencias profesionales.
Consejo General del Sistema Nacional de Empleo.	Principal órgano consultivo y de participación institucional de las administraciones públicas y los interlocutores sociales en materia de formación profesional para el empleo.	Proponer mecanismos de evaluación y evaluar las estructuras, medidas y acciones del Sistema Nacional de Empleo con el fin de adecuarlas a las necesidades reales del mercado laboral.
Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales.	Instrumento general de colaboración, coordinación y cooperación entre la Administración del Estado y la de las comunidades autónomas y ciudades de Ceuta y Melilla en materia de política de empleo y especialmente en la elaboración	Analizar e informar, con carácter general, la situación del mercado de trabajo y sus perspectivas futuras, para lograr la adecuación de las políticas activas de empleo al mercado laboral.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

	de los Planes de ejecución de la Estrategia Europea de Empleo.	
Comisión Estatal de Formación para el Empleo.	Constituido por el consejo General del Sistema Nacional de Empleo.	Mantener la coherencia y vinculación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
Consejo Escolar del Estado.	Órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el ámbito educativo.	No tiene funciones directas sobre el procedimiento.
Consejo General de la Discapacidad.	Instituto Nacional de Cualificaciones Es el instrumento técnico, a través del cual el Consejo General de Formación Profesional ejecuta las funciones para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.	Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional. • Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización.
El Servicio Público de Empleo Estatal.	Organismo autónomo de la Administración General del Estado al que se le encomienda la ordenación, desarrollo y seguimiento de los programas y medidas de la política de empleo.	Información y orientación al ciudadano sobre el procedimiento de acreditación de competencias profesionales
Las Conferencias Sectoriales de Educación	Órgano de encuentro y deliberación para la coordinación de la política educativa en todo el ámbito del Estado, en que están representadas en su más alto nivel todas las comunidades autónomas.	se intercambia información, se estudian los proyectos de las normas educativas y se adoptan los criterios de distribución territorial de las subvenciones para financiar distintos programas educativos en las Comunidades Autónomas.

De una manera más detallada explicaremos a continuación algunas de sus funciones relativas a la formación profesional de forma general y su composición.

3.4.4.1. Consejo General de Formación Profesional (CGFP)

El Consejo fue creado por la Ley 1/1986 (*BOE núm. 9, de 10 de enero, 1986*) modificado por la Ley 19/1997 de 19 de junio y más tarde por la ley 14/2000 de 29 de diciembre. Es un órgano consultivo tripartito del que forman parte las organizaciones empresariales, los sindicatos y las Administraciones Públicas. A través del Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (*BOE, núm. 276 de 18 de noviembre, 1997*). Este es el órgano especializado que asesora al Gobierno en materia de Formación Profesional teniendo las siguientes competencias:

- Participa como órgano asesor y consultivo en el seguimiento y evaluación del desarrollo y resultados del procedimiento de validación de competencias profesionales.
- Elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional.
- Controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario.
- Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de Formación Profesional ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de Formación Profesional reglada, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Estado en esta materia.
- Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre Formación Profesional, puedan serle sometidos por los Departamentos Ministeriales competentes en materia de Formación Profesional.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Emitir propuestas y recomendaciones a los Departamentos ministeriales competentes en materia de Formación Profesional.
- Proponer acciones para mejorar la orientación profesional.
- Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de Formación Profesional.

El Consejo General de Formación Profesional tal y como se puede ver en la Figura 14, está compuesto por 77 miembros:

- 1 Presidente.
- 4 Vicepresidentes.
- 17 Vocales de la Administración General del Estado.
- 17 Vocales en representación de las Comunidades Autónomas, así como un vocal por cada una de las ciudades de Ceuta y Melilla.
- 19 Vocales por parte de las agrupaciones empresariales.
- 19 Vocales por parte de las agrupaciones sindicales más representativas.

Figura 14. Consejo General de Formación Profesional.



Fuente: Fuente: (“Consejo General de Formación Profesional (CGFP) - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,” n.d.) (<http://www.educacion.es>).

3.4.4.2. Consejo General del Sistema Nacional de Empleo

El Consejo General del Sistema Nacional de Empleo es el principal órgano consultivo y de participación institucional de las administraciones públicas y los interlocutores sociales en materia de formación profesional para el empleo, adscrito al ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Tiene carácter tripartito y paritario. En su seno se constituye la Comisión Estatal de Formación para el Empleo. Algunas de sus funciones son:

- Informar las propuestas normativas sobre ordenación de las políticas activas de empleo.
- Formular propuestas de política de empleo nacional sobre objetivos y prioridades para el Programa Anual de Trabajo del Sistema Nacional de Empleo.
- Informar los planes de ejecución de la Estrategia Europea de Empleo.
- Garantizar la coordinación y cooperación del Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas, en materia de empleo, trabajo, formación prestando especial atención a la coordinación entre las políticas activas de empleo.
- Proponer mecanismos de evaluación y evaluar las estructuras, medidas y acciones del Sistema Nacional de Empleo con el fin de adecuarlas a las necesidades reales del mercado laboral.
- Conocer los programas anuales de trabajo del Servicio Público de Empleo Estatal y de los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas referentes a investigaciones, estudios y análisis sobre la situación del mercado de trabajo, emitir recomendaciones y proponer acciones sobre las materias antes mencionadas.
- Desarrollar las funciones que le correspondan en materia de Formación Profesional para el Empleo, e informar sobre cuestiones relacionadas con las políticas activas de empleo y las prestaciones por desempleo, que les puedan ser sometidas por las Administraciones Públicas, así como emitir propuestas y recomendaciones al respecto (*BOE núm. 20, de 23 de enero, 2008*).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

3.4.4.3. Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales

La Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales, es el instrumento general de colaboración, coordinación y cooperación entre la Administración del Estado y la de las comunidades autónomas y ciudades de Ceuta y Melilla en materia de política de empleo y especialmente en la elaboración de los Planes de ejecución de la Estrategia Europea de Empleo, forma parte del Sistema nacional de empleo. Algunas de sus funciones son:

- Analizar e informar, con carácter general, la situación del mercado de trabajo y sus perspectivas futuras, para lograr la adecuación de las políticas activas de empleo al mercado laboral.
- Adoptar los acuerdos dirigidos al impulso y coordinación de los servicios públicos de empleo a las necesidades del mercado de trabajo.
- Cooperar en la determinación de objetivos comunes y sus correspondientes acciones en lo relativo a fomento del empleo.
- Organizar conjuntamente actividades de estudio, formación y divulgación (*BOE núm. 20, de 23 de enero, 2008*).

3.4.4.4. Comisión Estatal de Formación para el Empleo

Manteniendo el mismo carácter tripartito y paritario del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo, desarrolla entre otras funciones, las de:

- Emitir un informe obligatorio sobre los proyectos de normas del subsistema.
- Realizar propuestas sobre la asignación de los recursos presupuestarios entre los diferentes ámbitos e iniciativas formativas.
- Informar, con carácter preceptivo, y realizar propuestas sobre la planificación plurianual de la oferta de formación para el empleo, de las acciones de investigación e innovación y de planes anuales de calidad, evaluación y control.
- Recomendar medidas para asegurar la coordinación entre el Estado y las comunidades autónomas.

- Conocer los informes anuales que evalúan la formación profesional para el empleo y proponer recomendaciones sobre su funcionamiento.
- Mantener la coherencia y vinculación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

3.4.4.5. Consejo Escolar del Estado

El Consejo Escolar del Estado es el órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el ámbito educativo. Se crea con la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación en 1985. Su ámbito se extiende a todo el Estado. El Consejo desarrolla también una labor consultiva, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo (“Consejo Escolar del Estado,” 2015).

El Consejo Escolar del Estado tiene 107 componentes. En función de la representatividad de las asociaciones en las que se integran, están presentes en el Consejo:

- Presidencia
- Vicepresidencia
- Secretaría General
- 20 profesores de la enseñanza pública y privada
- 12 padres y madres del alumnado
- 8 representantes del alumnado
- 4 representantes del personal de administración y servicios
- 4 titulares de centros privados
- 4 representantes de las organizaciones sindicales
- 4 representantes de las organizaciones empresariales
- 8 miembros de la Administración educativa del Estado
- 4 representantes de las Universidades
- 4 representantes de las entidades locales

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- 12 personalidades de reconocido prestigio
- 4 representantes de la mujer
- 17 presidentes de los Consejos Escolares de ámbito autonómico
- Sus actuaciones son las siguientes:
- Informe anual sobre el estado del sistema educativo
- Dictámenes: Para cumplir con sus funciones de asesoramiento al Gobierno y de participación social, el Consejo dictamina todos aquellos proyectos normativos relacionados con la educación que sean de competencia estatal, ya se trate de Leyes, Reales Decretos u Órdenes ministeriales.
- Junta de Participación Autonómica: La Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos representa la participación del ámbito territorial de las Comunidades Autónomas y está integrada por los Presidentes de los 17 Consejos Escolares Autonómicos y presidida por el Presidente del Consejo Escolar del Estado
- Actividad Internacional: pertenece a la Red Europea de Consejos de Educación y participa en la Conferencia Iberoamericana de Educación

3.4.4.6. Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)

El Instituto Nacional de las Cualificaciones fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo (*BOE núm. 64, de 16 de marzo, 1999*). Es el instrumento técnico, a través del cual el Consejo General de Formación Profesional ejecuta las funciones para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Depende orgánicamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, modificado por el Real Decreto 1326/2002, de 13 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 375/1999 (*BOE, núm. 299 de 14 de diciembre, 2002*).

La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, atribuye al INCUAL la responsabilidad de la elaboración de los instrumentos de apoyo necesarios para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación, así como de elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el

correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. Los objetivos principales son:

- Observación de las cualificaciones y su evolución.
- Determinación de las cualificaciones.
- Acreditación de las cualificaciones.
- Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales.
- Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional.

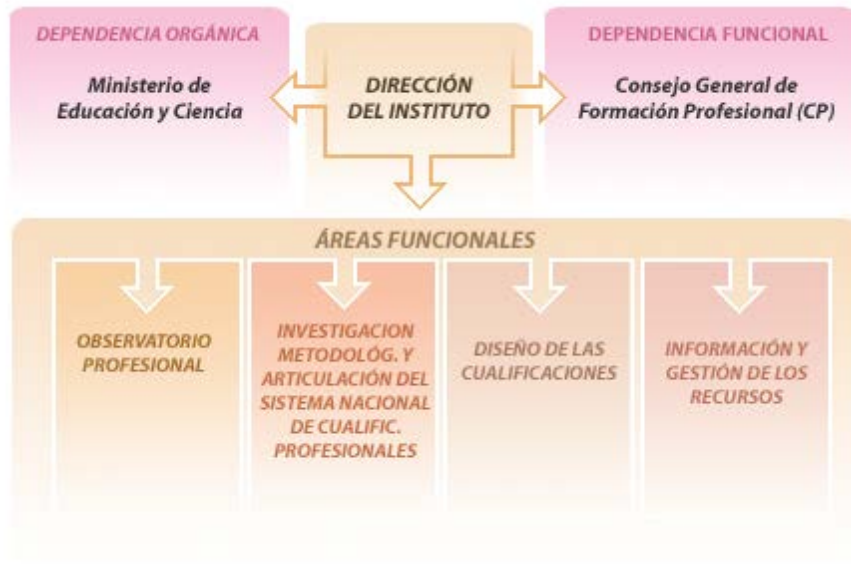
Las funciones que tiene asignadas son:

- Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Establecer criterios sobre los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Establecer una metodología base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.
- Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones de ámbito autonómico, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.
- Fijar criterios sobre los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y sobre el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes.
- Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Desarrollar, en su calidad de instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional, actividades esencialmente técnicas de la Formación Profesional, referidas tanto al ámbito nacional como al comunitario, tales como: estudios, informes, análisis comparativos, recopilación de documentación, dotación bibliográfica, y seminarios científicos.
- Facilitar las interrelaciones funcionales entre actividades formativas de los diferentes subsistemas de Formación Profesional, y de las titulaciones y certificaciones que generen, con los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.
- Realizar las tareas necesarias para el establecimiento de un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas; al tiempo, apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la Formación Profesional.
- Proponer las medidas necesarias para la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas de FP (reglada, ocupacional y continua), incluyendo la experiencia laboral.
- Apoyar la puesta en marcha y expansión del nuevo contrato para la formación, concibiendo un modelo de desarrollo formativo que potencie el carácter cualificante que le otorga la Ley.
- Mejorar el diseño y contenido de los certificados de profesionalidad; así, se facilitarán las homologaciones y correspondencias entre éstos y las unidades de competencia (asociadas a módulos de títulos profesionales de la Formación Profesional Reglada inicial).
- Proponer, a través del Consejo General de Formación Profesional, la definición del alcance de los módulos de Formación Profesional Ocupacional, con vistas a su capitalización, mediante el correspondiente certificado de profesionalidad, para el trabajador que los curse.
- Realizar propuestas sobre la certificación de acciones de formación continua, en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el Sistema de Certificados Profesionales, tanto en términos jurídicos como operativos.

Figura 15. Estructura del INCUAL.



Fuente: (INCUAL, 2015b).

3.4.4.7. El Servicio Público de Empleo Estatal

El Servicio Público de Empleo Estatal es el organismo autónomo de la Administración General del Estado al que se le encomienda la ordenación, desarrollo y seguimiento de los programas y medidas de la política de empleo conforme dicta la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE núm. 301, de 17 de diciembre, 2003). Sus competencias en materia de formación son:

- Colaborar con las comunidades autónomas en la elaboración del Plan nacional de acción para el empleo, ajustado a la Estrategia Europea de Empleo, y del Programa anual de trabajo del Sistema Nacional de Empleo. En el citado Plan de acción para el empleo se incluyen las acciones formativas previstas para favorecer la integración laboral de los desempleados.
- Gestionar determinados programas y acciones formativas como son los programas cuya ejecución afecte a un ámbito geográfico superior al de una comunidad autónoma y a las políticas activas de empleo que tengan

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

como objetivo la integración laboral de los trabajadores inmigrantes (Bodas González, 2007).

3.4.4.8. Las Conferencias Sectoriales de Educación

La Conferencia de Educación es un órgano de encuentro y deliberación para la coordinación de la política educativa en todo el ámbito del Estado. Desde su constitución en 1986 viene sirviendo de cauce a la cooperación de las Administraciones educativas para garantizar la calidad, la equidad y la homologación de nuestro sistema educativo. En sus reuniones se intercambia información, se estudian los proyectos de las normas educativas y se adoptan los criterios de distribución territorial de las subvenciones para financiar distintos programas educativos en las Comunidades Autónomas. Son los órganos reales de negociación y coordinación en que están representadas en su más alto nivel todas las comunidades autónomas (Sola Reché, 2010).

3.4.4.9. La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo

La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, del cual hemos hablado anteriormente desde otro enfoque, también es uno de los órganos que componen la estructura organizativa y de participación institucional del subsistema de formación profesional para el empleo. Tiene carácter tripartito y su patronato está constituido por la Administración Pública (con representación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y las Comunidades Autónomas) y por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

El Patronato de la Fundación es su máximo órgano de gobierno, administración y representación y tiene carácter tripartito. Está integrado por representantes de:

- La Administración Pública a través del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), el cual ostenta la presidencia.
- Las organizaciones empresariales, Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME).

- Las organizaciones sindicales, Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CCOO), Unión General de Trabajadores (UGT) y Confederación Intersindical Galega (CIG).

Según el artículo 34 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo sus funciones son las siguientes:

- Colaborar y asistir técnicamente al SEPE en sus actividades de gestión de las iniciativas de formación.
- Apoyar al Servicio Público en el diseño e implantación de medios telemáticos para que empresas y entidades organizadoras realicen las comunicaciones de inicio y finalización de la formación.
- Elaboración de propuestas de resoluciones normativas relativas al subsistema de formación profesional para el empleo.
- Contribuir al impulso y difusión de la formación profesional para el empleo entre las empresas y los trabajadores.
- Prestar apoyo técnico a las Administraciones Públicas y a las organizaciones empresariales y sindicales presentes en la Comisión Estatal de Formación y en el Patronato de la Fundación y a las Comisiones Paritarias estatales.
- Dar asistencia y asesoramiento a las pymes para facilitar su acceso a la formación profesional para el empleo.
- Colaborar con el SEPE en la mejora de la calidad de la formación profesional para el empleo.
- Colaborar con el SEPE en la elaboración de estadísticas sobre formación.
- Colaborar, también, en la creación y mantenimiento del Registro estatal de centros de formación.
- Participar en foros nacionales e internacionales relacionados con la formación profesional para el empleo.

Desarrolla estas actividades sin perjuicio de las que le correspondan a las Comunidades Autónomas en materia de formación profesional para el empleo (Sola Reché, 2010).

4. La validación de competencias profesionales

En las dos últimas décadas, muchos países de nuestro entorno más próximo han diseñado e implementado mecanismos y metodologías cuya finalidad es identificar, evaluar y acreditar los aprendizajes y competencias no formales e informales. Este interés generalizado se basa, tal y como indica J. Bjørnâvold (1997, p. 58), en tres perspectivas diversas y complementarias:

- Las personas: la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada en un sistema formativo reglado y mejorar sus oportunidades en el mercado de trabajo.
- Las empresas: la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y de las competencias informales puede resultar de interés para incrementar su potencial en la gestión de los recursos humanos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- La sociedad en su conjunto: estos dispositivos son susceptibles de simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y mejorar la asignación de recursos.

A lo largo del presente capítulo entraremos en profundidad en el procedimiento de validación de competencias profesionales. Primero revisaremos el concepto y sus orígenes. Para a continuación describirlo desde el ámbito internacional y europeo, desde donde se asientan los principios y bases del mismo. También expondremos el procedimiento desde la perspectiva nacional, describiendo el RD 1224/2009, regulador del procedimiento y finalizaremos el capítulo con la visión del procedimiento en el ámbito laboral.

4.1. Diferentes conceptos misma esencia

Para referirnos al procedimiento de validación de competencias profesionales es necesario aclarar y ver los diferentes matices que este concepto tiene dependiendo del organismo que hace uso de ello.

La UNESCO denomina este procedimiento como el “reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los resultados de aprendizaje no formal e informal” (*recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning*) (UNESCO, 2012).

El Consejo de la Unión Europea se refiere a ello como “validación del aprendizaje no formal e informal” (*validation of non-formal and informal learning –VNFIL*) (Consejo de la Unión Europea, 2012).

El CEDEFOP se refiere a este concepto como “validación de los resultados de aprendizaje” (*validation of learning outcomes*).

En el ámbito europeo también nos encontramos el Observatorio que es denominado “Observatorio europeo de la validación de aprendizajes no formales e informales” (*European observatory of validation on non formal and informal learning*); (observal-net.eu). Su homólogo en el ámbito español es denominado “Observatorio de la validación de competencias profesionales” (observal.es).

No sólo hay discrepancias con la denominación entre los organismos oficiales, sino que cada país se denomina de una forma distinta:

En Canadá es conocido como “Evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo” (*Prior learning Assesment and Recognition - PLAR*): Es la identificación y medición de las habilidades y conocimientos adquiridos fuera de las instituciones educativas formales. Las evaluaciones se utilizan con mayor frecuencia para otorgar créditos académicos o determinar la viabilidad para ejercer un oficio o profesión. El reconocimiento se basa en una evaluación de las habilidades y los conocimientos obtenidos a través del trabajo y otras experiencias de vida. Evaluación de Aprendizaje Previo y reconocimiento también pueden incluir la determinación de los objetivos futuros y las necesidades individuales de formación (The Canadian Information Centre for International Credentials, 2014)

En Australia es utilizado el término “Reconocimiento de los aprendizajes previos” (*Recognition of Prior Learning - RPL*). Se define como un proceso para

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

dotar a los candidatos de crédito por las habilidades, el conocimiento y la experiencia adquirida a través del trabajo y el aprendizaje. Puede ser adquirida en cualquier etapa de sus vidas, a través del aprendizaje no formal e informal, en Australia o en el extranjero, a través del trabajo o de otras actividades como el voluntariado (“Education and Communities. Office of Education,” 2014). La definición de los criterios para este sistema de reconocimientos lo definió el Consejo Nacional de la Formación en 1990.

Reino Unido y Finlandia lo denominan “Acreditación del aprendizaje previo” (*Accreditation of Prior Learning - APL*). Este concepto hace referencia a un proceso para el acceso y, en su caso, el reconocimiento del aprendizaje experiencial previo o certificado de aprendizaje previo para fines académicos. Este reconocimiento puede dar al aprendizaje un valor de crédito en una estructura basada en el crédito y permitir que se tenga en cuenta para la realización de un programa de estudio y premios o las calificaciones asociados (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2004).

La APL es un paraguas para dos tipos de aprendizaje:

- La acreditación del aprendizaje previo certificado (APCI): Este es el proceso a través del cual se considera el aprendizaje previamente evaluado y certificado y, en su caso, reconocido a efectos académicos.
- Acreditación del aprendizaje experiencial previo (APEL): Este es el proceso a través del cual el aprendizaje obtenido fuera de la educación o de los sistemas de formación se evalúa y, según proceda, se reconoce a efectos académicos (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2004).

En Francia se llama “validación de la experiencia”, (*Validation des Acquis de l'Expérience - VAE, validation of experience*): cualquier persona, independientemente de la edad, la nacionalidad, el estado y el nivel de educación, que justifica por lo menos tres años de experiencia directamente relacionados con la certificación mencionada, tiene derecho a la VAE. Esta certificación puede ser un diploma, título o certificado de cualificación registrado en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail, 2014). Para aclarar las definiciones anteriores, desglosamos cada término:

Estos términos anteriormente utilizados pueden llevar a confusión de no existir una definición aceptada por la comunidad y utilizada en aquellos documentos de carácter legal emitidos por los organismos internacionales.

Uno de los conceptos a tener en cuenta por ser la principal unidad considerada como aprendizaje son los *learning outcomes*, es decir, **resultados de aprendizaje** los cuales se identifican como “los logros en términos de lo que un educando sabe, comprende y es capaz de hacer como resultado de un proceso de aprendizaje” (UNESCO, 2012). O en palabras del Cedefop (2008), es el conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso formativo formal, no formal o informal y el Consejo de la Unión Europea lo define como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, capacidades y competencias. Podemos apreciar matices diferentes pero son definiciones muy aproximadas.

Otro término es el de **reconocimiento**, utilizado como sinónimo de validación, según la Unesco (2012) es un proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje, lo que puede conducir al reconocimiento de su valor en la sociedad. El Cedefop distingue dos tipos de reconocimiento:

- Reconocimiento formal: proceso que da un valor formal a capacidades y competencias.
 - Mediante la concesión de cualificaciones (certificados, diploma o títulos).
 - Mediante la concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales, o por validación de capacidades y/o competencias previas obtenidas.
 - Reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinadas capacidades y/o competencias por los protagonistas económicos y sociales.

A su vez la **validación** de estos resultados de aprendizaje es el proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido (Cedefop, 2008).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Esta validación se produce tras una **evaluación** de esos resultados de aprendizaje, es decir, de los conocimientos teóricos y prácticos, las capacidades y las competencias de una persona por comparación con criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de resultados logrados) (Cedefop, 2008).

Una vez evaluado se produce la **certificación** de resultados de aprendizaje, siendo este el proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) adquiridos por una persona han sido evaluados y validados conforme a normas o estándares predefinidos. La certificación puede validar resultados de aprendizaje obtenidos en contextos formales, no formales e informales (Cedefop, 2008).

Este certificado es expedido por un **organismo certificador**, es decir, la entidad que emite una cualificación (certificado, diploma o título) por la que se reconocen formalmente los resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona y revelados por el correspondiente procedimiento de evaluación y validación (Cedefop, 2008).

Sin entrar en disquisiciones acerca de las diversas distinciones entre los conceptos de **educación formal, no formal e informal**, en la reunión de Salónica en 1999, a partir de la cual se generó el informe AGORA V (Cedefop, 2002) donde se habló entonces de «aprendizaje no formal» y de «generación informal de competencias». Bjørnåvold (2002, p. 9) indicó que el término “**aprendizaje no formal** comprende tanto la generación informal de competencias, que podemos describir como aprendizajes no planificados en situaciones de trabajo u otras, como asimismo las iniciativas planificadas y explícitas de formación instauradas dentro de las organizaciones de trabajo o de otro tipo, y no reconocidas por el sistema educativo y formativo convencional”. Para este término **aprendizaje no formal** el Cedefop (2008) indica que es el derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del alumno. Los resultados del aprendizaje no formal pueden validarse y dar lugar a una certificación, a veces el nombre de «aprendizaje semiestructurado».

También, según el Cedefop (2008) el **aprendizaje formal** es el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (e.g. un centro educativo o formativo, o bien en el centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). La formación o aprendizaje formal presupone intencionalidad por parte del alumno. Por regla general, siempre da lugar a una validación y una certificación o titulación.

Y el **aprendizaje informal** es el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizada ni estructurada en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte del alumno. Los resultados del aprendizaje informal no suelen ser objeto de certificación, aunque pueden validarse y certificarse en el contexto de programas de reconocimiento de aprendizajes previos. La formación o aprendizaje informal recibe también los nombres de «aprendizaje por la experiencia» o «formación incidental/aleatoria» (Cedefop, 2008).

4.2. Primeras acreditaciones de la experiencia

Debemos irnos a Estados Unidos y a Canadá para encontrar los primeros casos en los que las personas recibían una certificación por la experiencia y por la formación no formal.

En Estados Unidos, finalizada la Primera Guerra Mundial, multitud de jóvenes regresan a sus casas tras haber recibido una formación específica que les preparó para la guerra en diversas funciones y ámbitos. Esos ex soldados fueron los primeros en reivindicar una equivalencia entre la formación que recibieron en el ejército y la que se impartía en las instituciones de formación colegial (formal). Pero no fue hasta la Segunda Guerra Mundial, repitiéndose la situación anterior, cuando el gobierno tuvo en cuenta estas reivindicaciones y se produjo un reconocimiento de aquellos aprendizajes adquiridos en el periodo de guerra. La situación con la guerra de Vietnam fue similar (Beaudet, 1984, p. 157, citado en Medina & Sanz, 2009b).

A partir de estos reconocimientos a los soldados, el reconocimiento de aprendizaje en EEUU comenzó a expandirse sobre todo en aquellos puestos laborales desempeñados en su gran mayoría por hombres. Las mujeres han de esperar a los años setenta, década declarada por la ONU como de las mujeres para que sus reivindicaciones de reconocimiento de aprendizajes específicos tengan respuesta. Se incluirán también los aprendizajes adquiridos en el hogar, en el compromiso de voluntariado y en la propia experiencia de vida. Las mujeres consideraban que en todos estos lugares se adquirían conocimientos y competencias transferibles a la vida pública y a la vida productiva asalariada (Medina & Sanz, 2009b).

El debate en Canadá durante los años 80 se extiende a través de conferencias y foros. La primera conferencia anual sobre los aprendizajes adquiridos por la experiencia tiene lugar en 1986 y el primer foro nacional en 1994. Se crea la Asociación Canadiense para el Reconocimiento de lo adquirido, en inglés *Canadian Association for Prior Learning Assessment* (CAPLA) (Medina & Sanz, 2009b).

4.3. Historia europea

La validación del aprendizaje no formal e informal en Europa surgió de la necesidad de disponer de personal cualificado para desempeñar un trabajo. Durante la primera guerra mundial, se precisaban conductores, por lo que psicólogos alemanes evaluaban ciudadanos que reunían las capacidades suficientes para ayudar en ese momento. Tras finalizar la guerra, las pruebas psicotécnicas se fueron extendiendo a otros sectores necesitados de personal cualificado como era el ferroviario (Medina & Sanz, 2009b).

Otro ejemplo significativo lo encontramos en Francia, pionera en validar el aprendizaje no formal e informal. En los años treinta, las “Escuelas Especiales” reconocían y acreditaban al personal de la construcción que había desempeñado tareas de ingeniería. En el año 1971 se publicó una ley francesa en la que se hablaba del derecho social al reconocimiento y a la obligación de la administración a reconocerlo, pero no es hasta el año 1985 cuando se publica por primera vez una ley que considera necesario validar tanto el aprendizaje adquirido laboralmente como el aprendizaje obtenido a través de la participación social, lo hace el Consejo Nacional de Formación Profesional, adaptando la definición del portafolio canadiense que es definido como un conjunto de pruebas que describen las competencias adquiridas por un individuo no solamente en el marco de la formación que ha seguido o de los empleos que ha ocupado, sino también en el marco de la vida social o personal. Estas validaciones se desarrollan teniendo siempre en cuenta el Directorio Nacional de Cualificaciones (Medina & Sanz, 2009b).

En Francia en 1985 se creó una ley que estipulaba la posibilidad del reconocimiento de capacidades anteriores, que llevó a la aplicación general del “*Bilan de compétences*” (1991) y de los “*Centres de Bilan*”. Estas iniciativas condujeron a su vez a los “Dossiers” o “Portafolios” individuales de competencias.

En el Reino Unido el APL tuvo su origen con la creación del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales en 1986.

O también por ejemplo, en el caso de Dinamarca la validación del aprendizaje no formal e informal ha sido destacado en su agenda política desde 1995. Ha estado presente en la legislación, dentro de los Programas de Formación Profesional de Adultos (UMA) (Aagaard, 2010).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Otras iniciativas las podemos contemplar en la Tabla 19.

Para describir una política que engloba a todos los países miembros debemos tener en cuenta que en 1992 es cuando se creó la Unión Europea tal y como la conocemos ahora, a partir del tratado de Maastricht. Nos encontramos entonces ante una Europa unida política y económicamente que decide reforzar el empleo, la competitividad económica y la cohesión de la sociedad.

Durante la última década del siglo XX se invirtieron esfuerzos por contener el desempleo que se estaba generando en Europa. Los periodos de vuelta al crecimiento más fuerte no han conseguido invertir la tendencia y crear empleo, por lo que el desempleo de larga duración persiste y la exclusión, especialmente entre los jóvenes, se desarrolla de forma tal que se convierte en un problema importante de nuestra sociedad (European Commission, 1995).

A raíz de este panorama se redacta el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, en 1995. Surgió en el ámbito de la Unión Europea y trata de recoger propuestas para la acción conjunta entre los diferentes países de la unión. Las principales iniciativas que presentó fueron: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, estrechar el vínculo entre la escuela y la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación. Para ello se decide reforzar las políticas de formación y aprendizaje.

Para llevar a cabo estas intenciones se propusieron dos tipos de soluciones: por un lado las centradas en la cultura general y por otro lado las soluciones basadas en el desarrollo de una aptitud para el empleo y la actividad. Dentro de esta última apareció el reconocimiento de la experiencia adquirida. En la sociedad que se pretende, el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales, técnicas o profesionales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación formal. Para que este sistema pudiera implementarse hubiera sido necesario que se dispusiera de amplia disponibilidad en Europa y asociar a las Universidades, las ramas profesionales, las cámaras locales de comercio, agrarias y cuantos agentes estuvieran involucrados en formación y empleo (European Commission, 1995, pp. 19–20).

Para concretar estas acciones este libro estableció unos objetivos generales a cumplir por los países miembros. En este caso destacamos el

primero de ellos destinado a “fomentar la adquisición de nuevos conocimientos” que se debiera materializar a través de:

- El reconocimiento de las competencias, mediante la cooperación de todos los agentes europeos implicados:
 - En primer lugar, identificar una serie de áreas bien definidas de conocimientos de carácter general o más especializado (matemáticas, informática, idiomas, contabilidad, finanzas, administración, etc.)
 - En segundo lugar, idear sistemas de validación para cada uno de esos conocimientos.
 - En tercer lugar, proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias.
- Y de abrir nuevas vías a la validación de las competencias, esto es:
 - Desarrollar una demanda de educación y de formación, por parte de jóvenes o de adultos que no pueden, o no desean, entrar en un sistema formal de adquisición de un diploma o de formación profesional inicial.
 - Permitir a cada individuo obtener el reconocimiento de competencias parciales, en un sistema flexible y permanente (que cada individuo puede utilizar tanto como desee) de validación de unidades de conocimientos.
 - Determinar, evaluar y concertarse sobre estas unidades de conocimientos.
 - E Incitar a los individuos a que constituyan por sí mismos su calificación, concretamente, incorporando estos conocimientos elementales (European Commission, 1995, pp. 34–35).

El desarrollo del sistema de las *National Vocational Qualification* (NVQ) instaurado años recientes en el Reino Unido actuó como motivación para numerosos países (Merle, 1997), por las siguientes razones:

- La posibilidad de que una persona pueda validar sus competencias, adquiridas a través de la educación formal o no.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- La predominante importancia de la educación universitaria ante la educación profesional que conduce a una desvalorización de las formaciones profesionales y frena la integración del sistema formativo de las competencias y las aptitudes que requieren las empresas.
- La separación entre la teoría y la práctica. La capacidad de los individuos para controlar y responsabilizarse de su propio aprendizaje y de aplicarlo en un contexto determinado haría a la formación un elemento más eficaz (Jessup, 1991).
- La dificultad para controlar de forma eficaz la oferta formativa y de que esta se ajuste al mercado laboral (Merle, 1997).

No había un único objetivo por el que se explicara este interés repentino e internacional por identificar y validar el aprendizaje no formal e informal en Europa, pero sí había diversos elementos que lo justificaban:

- A la persona le facilita la entrada al sistema educativo formal y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral.
- A la empresa le permite aumentar el potencial de gestión de recursos humanos.
- A la sociedad en su conjunto le simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos y mejora la asignación de los recursos (Bjørnåvold, 1997).

Estos argumentos y otros informes publicados por el Cedefop establecieron el punto de partida para el reconocimiento de competencias no formales e informales en Europa. Aunque países como Alemania, Finlandia, Francia, Irlanda, Reino Unido u Holanda estaban ya desarrollando desde hacía unos años metodologías propias de evaluación, en algunos casos a nivel nacional y en otros de forma más puntual. Cada uno de estos países había establecido sus propios criterios teniendo trayectorias propias con respecto al papel de dichos aprendizajes.

Tabla 19. Selección de los países que tienen métodos y sistemas para la validación del aprendizaje previo y/o no formal en 1997: (por año de presentación y características principales de la innovación)

País	Año	Principales características
Australia	1990, 1995-1996	Introducción de un Consejo Nacional de Aprendizaje (1990), responsable de las normas nacionales de competencia, que define el contexto de sistemas como el "reconocimiento de aprendizajes previos" y "Validación de la experiencia".
Finlandia	1994	Un sistema de "calificaciones basada en Competencias" introducidas por la ley en 1994. Su objetivo principal es la de permitir la validación y certificación, independientemente de la forma en que las habilidades han sido adquiridas.
Francia	1985, 1991, 1992	Introducción de una ley que establece la posibilidad de reconocer aprendizajes previos (1985) que conduce a la introducción general del " <i>Bilan de competences</i> " (1991) y de los "Centros de Bilan". Estas iniciativas llevan a los "Dossiers" individuales o "Portafolios" de competencia
Alemania	1974	Se introduce la "tarjeta personal de competencias", un registro de la participación individual del empleado en la formación profesional continua y formación formal, ofreciendo transparencia y estandarización
Irlanda	1993-1994	Introducción de un sistema de "reconocimiento del aprendizajes previos" en el marco de certificación de FAS (Autoridad de Formación y Empleo en Irlanda)
Japón	1958, 1969, 1985	La creciente importancia de las "pruebas para el canje de competencias" (1958) dentro de un sistema nacional de estándares de las competencias (1969, 1985), con el apoyo de los Ministerios de Educación y Trabajo
Reino Unido	1986, 1991	Introducción del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (1986), preparando el terreno para esquemas como "Identificación del aprendizaje previo", "Acreditación del aprendizaje previo" que conducen a "Portafolios de Competencia"
Dinamarca	1995	Presente en la legislación, dentro de los Programas de Formación Profesional de Adultos (UMA).

Fuente: Bjørnåvold (1997).

Estas iniciativas daban respuesta a una sociedad en evolución que pretendía dar respuesta a través de las instituciones. Expertos tomaron ciertas premisas como razón para el desarrollo de la validación, algunas de ellas eran, según Jens Bjørnåvold (1997):

- El valor social y profesional de las cualificaciones y el desafío en el que se encuentran las formas de acreditación convencional.
- La emergencia de perspectivas y prácticas organizacionales dentro de las empresas. Conceptos como "organización que aprende", "círculo de calidad" y "equipo de trabajo" nos llevan a reflexionar sobre la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

necesidad de un enfoque más diversificado del aprendizaje y adquisición de competencias.

- El aumento de la cooperación y la competencia internacional han llevado a una nueva apreciación de la importancia del desarrollo de la educación permanente, no sólo en el contexto de la formación profesional, sino también en la educación "segunda oportunidad". En este contexto, la validación y certificación asume una mayor importancia, incluyendo la validación de las competencias no formales.
- El funcionamiento de los mercados de trabajo ha cambiado. Una parte cada vez mayor de la contratación se ha externalizado, sustituyendo así los mecanismos de reclutamiento internos, capaces de reconocer las competencias formales y no formales.

Las diferentes perspectivas y enfoques que se generaron en torno a estas premisas y a la validación de los aprendizajes no formales e informales se dieron cita en el Ágora V (1999) donde expertos estaban invitados a exponer su punto de vista sobre la detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas. A continuación representamos la situación europea de entonces, en una agrupación por similitud metodológica e institucional los avances llevados a cabo, dando como resultado un total de cinco grupos que muestra como las similitudes institucionales parecen motivo de aprendizaje mutuo entre los países.

Tabla 20. Tendencia de la identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales en Europa hasta el año 1999.

Países	Características
Alemania y Australia	Alto porcentaje de personas formadas a través de la FP y la FP dual, donde ya se aprende a través de la experiencia. Se dan cuenta de que los aprendizajes adquiridos fuera de la formación inicial son relevantes, tanto como crear puentes entre ambas. Se planteó como solución crucial la posibilidad de incrementar la flexibilidad mediante una modularización de la formación. Dando importancia a las cualificaciones parciales obtenidas a través de exámenes externos o en el caso austriaco examen de madurez profesional, creado en 1997.
Grecia, Italia Y España	Desprestigio de la FP acompañada de una sobrevaloración de la formación académica desvinculada a la realidad. En Grecia solo el 30% de trabajadores está cualificado predomina la formación no formal e informal. En Italia se asientan bases nacionales en cuanto a la FP donde se recoge que las competencias obtenidas por la experiencia laboral deben poderse evaluar y reconocerse, se ha de establecer un sistema formativo modular y un sistema de créditos. Finalmente la descentralización de normas, la falta de recursos y

Países	Características
	<p>la escasa consideración social impiden que este sistema evolucione de esa forma.</p> <p>En España se pretenden integrar los subsistemas de FP. Se planifica un servicio integrado para el empleo (SIPE) en el que crean procedimientos para la evaluación de competencias entre parados (no implica reconocimiento formal).</p> <p>Se crean los certificados de cualificación ocupacional en 1995 permitiéndose certificar a través de la vía formativa y de la experiencia laboral o vías no formales de formación (pocos obtienen una cualificación por los excesivos impedimentos que se encuentran)</p>
<p>Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca</p>	<p>La enseñanza y la formación se encuentran muy institucionalizadas y reglamentadas, y en ellas participa la mar parte de los integrantes de todos los grupos de edades.</p> <p>La enseñanza, y en particular la FP, es en gran parte de responsabilidad tripartitaria. La estructura de la formación es reflejo de la participación e influencia del estado, los empresarios y los trabajadores.</p> <p>En Noruega se está reformando el sistema noruego de formación profesional continua (FPC), integrándose en el mismo metodologías e instituciones para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales (realcompetanse).</p> <p>En Finlandia el sistema está orientado a las competencias, y opera con una estructura modularizada. Puedan demostrarse las competencias y los conocimientos y reconocerse éstas independientemente de la forma en que se hayan obtenido.</p> <p>En Dinamarca el sistema está fundamentado en gran parte en el modelo de la FP dual como Alemania y Australia. La reforma que se está realizando le encamina en la misma dirección que Noruega y Finlandia.</p> <p>Los sistemas finlandés y noruego definen ya los aprendizajes informales y por experiencia laboral como una parte esencial de sus sistemas nacionales de FP. Dinamarca pero sobre todo Suecia se muestran reticentes al sistema de cualificaciones basados en competencias</p>
<p>UK, Irlanda y Países Bajos</p>	<p>Destaca el Sistema Británico de cualificaciones abierto a toda vía formativa y de aprendizaje favoreciendo particularmente la formación en el trabajo y por la experiencia. Dentro de él se encuentran la acreditación de formaciones previas y la acreditación de formaciones experimentales previas.</p> <p>Irlanda tiene el mismo sistema pero con limitaciones, la instancia irlandesa de formación y empleo (FAS), ha sido hasta la fecha la principal institución promotora e iniciadora en este campo. La acreditación de formaciones previas se encuentra integrada en el mecanismo general de certificación.</p> <p>El sistema holandés sigue los pasos del británico pero también presenta limitaciones por no haberse ocupado de todos los campos y sectores ocupacionales existentes. Se centra en una tarea práctica que el candidato debe resolver y se compone de tres fases distintas: planificación, ejecución y evaluación. Puede considerarse como una iniciativa para vincular los aprendizajes no formales al sistema formal. Todas las partes relevantes, ya sea el estado, los agentes sociales o los representantes del sistema educativo, están de acuerdo en aceptar y apoyar diferentes posibilidades y vías formativas.</p>
<p>Francia y Bélgica</p>	<p>Francia es el país europeo con mayor experiencia. En 1985 se publica la ley de "Bilan de competences" para en 1991 establecerlo como un derecho educativo de todo trabajador con el fin de tomar conciencia de sus propias</p>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Países	Características
	competencias. En 1992 aparece la ley de la validación de competencias obtenidas por experiencia laboral vinculada al sistema nacional de títulos y certificados, reconociendo así la igualdad legal entre las competencias obtenidas interna o externamente a la FP formal. En Bélgica en esa época es cuando se comenzó a contemplar que la formación no formal e informal se debiera incluir en el sistema de FP.

Fuente: Bjørnåvold (1999).

Nos encontramos ante diversos argumentos hacia los cuales había un consenso generalizado. La persona con menor cualificación, utiliza durante el proceso productivo más capacidades técnicas, inteligencia e iniciativa que lo que el término “no cualificada” hace pensar. Las actividades cotidianas, ya sea en ocio o en el ámbito profesional, dotan a la persona de competencias diversas. Una persona estará más motivada para desarrollar estas competencias si se le son reconocidas, aun no siendo adquiridas desde la educación formal. Para la empresa, esto le supone menores costes en formación y mayor motivación del empleado para aceptar y contribuir al desarrollo de las competencias de sus trabajadores (Cedefop, 2002).

Por otro lado, los beneficios no son solamente a nivel laboral, sino que socialmente y personalmente nos encontramos con diversas ventajas como son: la detección de competencias ocultas o no utilizadas que pueden hacerse operativas en interés de la empresa o la sociedad en general; incremento del autoestima de las personas trabajadoras que incentiva a aportar su inteligencia, inventiva y laboriosidad en su propio interés en el de la empresa y en el de la sociedad como tal; al reconocer las competencias ya dominadas de una persona permite invertir esfuerzos en las materias realmente desconocidas; o también posibilitar una segunda oportunidad para integrarse en el sistema educativo formal (Cedefop, 2002).

Paralelo a este consenso generalizado surgieron varias cuestiones que plantearon la viabilidad de este proceso:

- Con respecto a la metodología, se planteó la dificultad de detectar y medir las competencias de una forma correcta y de pasar por alto algunos elementos de esta formación, por su contextualidad y heterogeneidad.
- Con respecto a los niveles, se presentó la dificultad de establecer los niveles educativos a los que se aplicará la validación y las formaciones a tener en cuenta.

En cuanto a valores y legitimación se presentaron varios aspectos como son: la categoría de estas competencias en el mercado de trabajo, en el sistema educativo y en la sociedad; y el valor de las competencias reconocidas con respecto al contexto formal o si darán derecho a recompensas salariales, a promoción, a acceso o a formaciones posteriores (Cedefop, 2002).

Europa finaliza el siglo XX con unos cinco modelos de acreditación de competencias profesionales. En 1999 se sentaron las bases para la construcción de un “espacio europeo de educación superior” a través de la declaración de Bolonia.

4.3.1. El inicio motivador del siglo XXI

Europa se encontraba con más de quince millones de desempleados, participación insuficiente de la mujer en el mundo laboral, desempleo estructural y de larga duración en algunas partes de la Unión, un sector servicios subdesarrollados por las nuevas tecnologías y una necesidad de cualificaciones sobre todo en tecnología de la información.

Por otra parte Europa estaba en una situación en la que se mostraban las mejores perspectivas macroeconómicas en una generación, el Euro estaba dando los resultados esperados, el mercado estaba produciendo beneficios tanto a empresas como a consumidores, la mano de obra disponible estaba en general bien preparada y un régimen social adecuado para acoger los cambios estructurales que implicaba una sociedad basada en el conocimiento (Consejo Europeo, 2000a).

La mundialización y los imperativos que planteaba la nueva economía del conocimiento hicieron que Europa se enfrentara a un enorme cambio que exigía una gran transformación de la economía europea por afectar a todos los ámbitos de la vida de las personas (Consejo Europeo, 2000a).

Era imprescindible que la Unión Europea actuara para aprovechar al máximo los beneficios y oportunidades presentadas, es por ello que debía establecer unos objetivos y líneas de actuación claros en relación a la infraestructura del conocimiento, el aumento de la innovación, de la reforma económica, de la modernización del bienestar social y de los sistemas educativos (Consejo Europeo, 2000a).

Esta transformación comenzó con un ambicioso objetivo para la próxima década, establecido en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

marzo del año 2000: “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” (Consejo Europeo, 2000a).

Teniendo en cuenta este objetivo, los sistemas de educación y formación europeos necesitaban adaptarse a las demandas de la sociedad y la situación laboral, continuamente en evolución. Las oportunidades de aprendizaje y formación habían de dirigirse a todos los grupos destinatarios en todas las etapas de su vida para lograr adaptarse a las exigencias y necesidades del sistema social y laboral. También había de crearse centros de aprendizaje locales, promover nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, aumentar la transparencia cada vez mayor de las cualificaciones y por supuesto aumentar la inversión *per cápita* en recursos humanos, con la finalidad de conseguir:

- Reducir el número de personas de entre 18 y 24 años con una educación secundaria básica que no recibe educación o formación posterior.
- Adaptar los centros de formación y escuelas para que se conviertan en espacios polivalentes disponibles para todos, conectados entre sí, y entre las empresas y centros de investigación.
- Definir un marco europeo de cualificaciones, en cualificaciones relacionadas con las tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales. Estableciéndose un diploma europeo y procedimientos descentralizados de certificación.
- Desarrollar la movilidad a través de los programas Sócrates, Leonardo Da Vinci y Juventud, disminuyendo los obstáculos y favoreciendo la transparencia en el reconocimiento de los títulos y periodos de estudio y formación.
- Establecer un modelo europeo común de currículum vitae (Consejo Europeo, 2000a).

La educación permanente constituía una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo, cómo se dijo en el Consejo Europeo de Feira (2000) dónde se invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a “definir estrategias coherentes y medidas prácticas para

fomentar la educación permanente para todos, promover la intervención de los interlocutores sociales, aprovechar todo el potencial de financiación pública y privada y hacer la enseñanza superior más accesible a más personas, en el marco de una estrategia de educación permanente”(Consejo Europeo, 2000b).

Para hacer efectivo y llevar a la práctica las propuestas antes mencionadas, se procedió a redactar un memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000b) para “convocar un debate europeo” que hiciera realidad el aprendizaje permanente a todos los niveles.

Todas las experiencias, acciones, debates e informes que se habían desarrollado desde el año europeo de la formación permanente (1996) evocaban en 6 mensajes claves que ofrecieron un marco estructurado para este debate:

- Nuevas cualificaciones básicas para todos. Cuyo objetivo es: Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento
- Más inversión en recursos humanos. Cuyo objetivo es: Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.
- La innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Cuyo objetivo es: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.
- Valorar el aprendizaje. Cuyo objetivo es: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal. Para dar respuesta a este objetivo se propone el reconocimiento de todos aquellos aprendizajes que no han sido obtenidos a través del sistema formal de formación con todos los beneficios que esto conlleva.
- Redefinir la orientación y el asesoramiento. Cuyo objetivo es: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Finalizando el año 2000, el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión Europea proclamaron la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, entre los que destacamos el artículo 14, derecho a la educación, que incluye que:

- Toda persona tenga derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
- Se ha de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
- Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales la regulación y creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas (Comunidades Europeas, 2000, p. 11).

4.3.2. Objetivos para el año 2010

El consejo de Lisboa solicitó al Consejo de Educación un “informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”. Que respetase las características nacionales pero centrado en intereses y prioridades comunes.

- La Comisión encargada del proyecto consideró necesario solicitar información a cada país para orientar así estos objetivos. Esta consulta concluyó que la sociedad entiende por educación y formación (Consejo de la Unión Europea, 2001):
- “El desarrollo del individuo, para que pueda desplegar todo su potencial y vivir en plenitud.
- El desarrollo de la sociedad, en particular favoreciendo la democracia, reduciendo las disparidades y desigualdades entre individuos y grupos y fomentando la diversidad cultural.
- El desarrollo de la economía, haciendo lo necesario para que las capacidades de la mano de obra correspondan a la evolución económica y tecnológica”.

Teniendo en cuenta estas premisas, se celebró un encuentro el 12 de febrero de 2001, donde el Consejo “Educación”, adoptó el informe centrando la atención en tres objetivos (Consejo de la Unión Europea, 2001, p. 7):

- “Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación”, que conlleva el fomento de desarrollo profesional, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la ciudadanía activa (Sarrate & Pérez de Guzmán, 2005).
- “Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación”, que implica tener en cuenta las exigencias de la sociedad del conocimiento, a través del sistema de homologación de créditos de las competencias y las cualificaciones (*ibídem*).
- “Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación” para promover su utilidad social y laboral respondiendo a las exigencias de la globalización (*ibídem*).

Estos objetivos fueron corroborados por el Consejo Europeo de Estocolmo Para conseguir que Europa se convierta 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. A través de, entre otras medidas, mejorar las capacidades básicas, especialmente en temas digitales y tecnológicos o priorizar en las políticas educativas y de formación permanente (Consejo Europeo, 2001b).

4.3.3. Un espacio europeo de aprendizaje permanente

El planteamiento de estos objetivos a nivel global originó el desarrollo de un gran número de congresos, conferencias reuniones y publicaciones en muchas direcciones, todas ellas para intentar llevar los objetivos antes descritos a la realidad

Por lo tanto “Que Europa se ponga a trabajar” es lo que dijo Anna Diamantopoulou, comisaria de empleo y asuntos sociales, tras aprobar un importante paquete de medidas en materia de empleo (Morillas, 2000). Basándose en la Cumbre de Lisboa, se redactaron unas Directrices para las políticas de empleo en 2001 y se acordó un objetivo horizontal que relaciona la educación y la formación haciendo hincapié en los aspectos de este aprendizaje relacionado con la modernización de las cualificaciones y el acceso a ellas por parte de todos (Consejo Europeo, 2001c).

Para reducir las desigualdades y fomentar la cohesión social se redactó la Agenda europea de política social, en la que se incluyeron medidas tales como mejorar las cualificaciones y facilitar el acceso a educación y

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

formación (Consejo Europeo, 2001a). Se planificó la creación de un Plan de acción sobre competencias y movilidad con la intención de lograr un mercado de trabajo europeo abierto y accesible para todos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002a).

La promoción de una cultura digital y un uso más amplio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación fue impulsado a través de la iniciativa *e-Learning*, que forma parte del Plan de acción *e-Europe* mediante una adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000a).

En el ámbito de la política de juventud, se publicó el *Libro Blanco sobre la juventud*, en el que se establece un marco de actuación de cooperación en el ámbito de la política de juventud centrado en la participación de los jóvenes, su educación, empleo e integración social (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Todas estas publicaciones establecidas de forma global hizo resaltar la importancia del aprendizaje permanente para conseguir los objetivos europeos, de ahí que se publicara una comunicación destinada a “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”, cuyos objetivos fueran “capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos”. Esta comunicación presentó un nuevo enfoque dirigido a valorar el aprendizaje como requisito previo a hacer realidad este espacio. Para ello estableció unas prioridades dentro de las cuales destacamos la de identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Esta prioridad fue tomada en cuenta a nivel global debido al incremento de actuaciones que se estaban llevando a cabo sobre el reconocimiento del aprendizaje en diversos países y los resultados satisfactorios en los que se concluyen (Comisión Europea, 2001).

Para que este plan tuviera su desarrollo en cada uno de los países miembros se instó para ello a la Comisión y las demás instituciones europeas, los Estados miembros, el Espacio Económico Europeo, los países candidatos, los interlocutores sociales, las ONG y las organizaciones internacionales como el Consejo de Europa, la OCDE y la Unesco.

4.3.4. Competencias y cualificaciones adaptadas a la sociedad

El reconocimiento y validación de competencias, junto con las cualificaciones, son elementos de los que los ciudadanos y los interlocutores sociales tenían que hacerse responsables para que se desarrollara en la sociedad.

Una sociedad en la que, como hemos dicho anteriormente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación comenzaban a constituir un factor acelerador de los intercambios comerciales que afectaban tanto a las empresas como a los trabajadores. Las empresas debían de adaptarse lo más rápido posible para ser competitivas, dando lugar al desarrollo de organizaciones de aprendizaje frente a la organización tayloriana predominante hasta el momento. Los trabajadores se enfrentaban a una mayor movilidad dentro y fuera de la empresa, geográfico y profesional y a la necesidad de mantener y mejorar sus competencias y niveles de cualificación actualizadas.

Los rápidos cambios en las estructuras laborales, envejecimiento de la población y el aumento del nivel de educación de los jóvenes hicieron necesario un nuevo planteamiento de los sistemas de aprendizaje en el que todos los grupos de edad pudieran aprender ya estén cualificados o no, aumentando así los niveles de competencia profesional y cualificación.

Los principales interlocutores sociales europeos para establecer un Marco de acción para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones (2002) eran la Confederación Europea de Sindicatos, la Unión de Confederaciones de la Industria y de las Organizaciones Empresariales de Europa (Asociación Europea de PYMES) y el Centro Europeo de Empresas Públicas y de Empresas de Interés Económico General. En este marco se establecieron los siguientes propósitos:

- Hacer una contribución efectiva y específica a la realización del aprendizaje permanente según los objetivos marcados en el Consejo Europeo de Lisboa y Feira.
- Esforzarse por que, en cada Estado miembro, la empresa y los trabajadores perciban el desarrollo de las competencias y la adquisición de cualificaciones como un interés compartido.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Afirmar la responsabilidad conjunta de los interlocutores sociales a todos los niveles por cuando se refiere al desarrollo de las competencias y promover su cooperación.
- Reconocer la gran amplitud de estas cuestiones, que requiere una estrecha concertación con las autoridades públicas y con las instituciones de educación y formación a todos los niveles.

4.3.5. Reafirmación de la validación y el reconocimiento de la educación no formal e informal en la educación permanente en Europa

El inicio del siglo XXI es cuando de una forma explícita se van asentando las bases en cuanto a la validación del aprendizaje no formal e informal y lo que es más importante aún, se insta a todos los países miembros a que compartan esta política aportando sus propios recursos.

El Consejo Europeo de Educación Permanente (Consejo de la Unión Europea, 2002b) declaró al respecto que debiera darse prioridad a la validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizajes formales, no formales e informales, instándose a los estados miembros a establecer responsabilidades para aplicar las medidas oportunas, junto con una serie de pautas y acciones que conlleven a mejorar la calidad del sistema en cuanto a la formación para toda la vida se refiere. Insistió en el acceso para todos, mayor calidad en el proceso, mejores formadores y orientadores y aclaró que los países son los que desarrollarán estrategias globales y emplearán los recursos necesarios para ello.

El inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que debiera hacerse plenamente realidad en el año 2010 se inició por la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación. El comunicado de Praga en 2001, reafirmó este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la Confederación de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en Salamanca en 2001, la Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la European University Association (EUA).

Estos antecedentes llevaron a Barcelona, dónde se aprobó el *Programa de trabajo para el 2010* pretendiendo convertir los sistemas de educación y formación en referente de calidad mundial. Aquí se propuso que la

enseñanza y formación profesional se estructurara de una forma similar a la estructura propuesta en la Educación Superior con el proceso de Bolonia (Sotés, 2008)

Todo ello se sistematizó en la Declaración de Copenhague de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales y la Comisión Europea (2002), del que hemos hablado en el capítulo anterior y que tenía por objeto mejorar los resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación profesionales por medio de una mejor cooperación a escala europea. El Proceso está basado en prioridades mutuamente acordadas que se revisan cada dos años:

- *Dimensión europea*, estableciendo objetivos europeos comunes y reforma de los sistemas de educación y formación profesional.
- *Transparencia, información y orientación*, integrando herramientas y redes de información como el CV europeo, suplementos de certificados y diplomas, el Marco Europeo Común de referencia para los idiomas y el *EUROPASS*, en un solo marco.
- *Reconocimiento de competencias y cualificaciones*, estableciendo niveles de referencia y principios comunes y un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional.
- *Control de calidad*, mediante un intercambio de modelos y métodos y la atención hacia las necesidades de aprendizaje del profesorado.

Estas medidas son ratificadas por la Resolución del Consejo de la Unión Europea relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (2002a), en la que se pone especial atención en la reducción de obstáculos para la movilidad profesional y geográfica fortaleciendo el compromiso de cooperación entre la Unión.

4.3.6. Principios de la validación del aprendizaje no formal e informal

En el año 2004 ya había países que, teniendo en cuenta las directrices y recomendaciones europeas, estaban validando y reconociendo los aprendizajes no formales e informales. La validación es llevada a cabo por diferentes razones y en una amplia gama de escenarios. Se necesita por tanto

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

unos mínimos a través de los cuales todos los países pudieran guiarse, y desarrollar sus propias acciones.

Se reunió para ello un de los grupos de trabajo de las políticas de desarrollo de la formación profesional de la Comisión Europea el 30 de enero de 2004, tratando de acordar principios comunes para los estados miembros dentro de tres áreas: la validación en contextos formales, la validación del aprendizaje obtenido a través de la experiencia laboral y la validación de aprendizajes adquiridos a través del voluntariado (European Commission, 2004a).

Este enfoque diversificado no conduce a tres conjuntos completamente diferentes de principios. Si bien reconoce que los diferentes campos de la validación operaban de acuerdo a diferentes objetivos e intereses, pero los principios apuntaron a los problemas y soluciones comunes.

Los propósitos fundamentales eran, por un lado hacer visibles el conjunto de los conocimientos, habilidades y experiencias que posee un individuo y por otro lado era tanto formativo (apoyando el proceso continuo de aprendizaje) como sumativo (que conduce finalmente a un reconocimiento formal).

Teniendo en cuenta estas áreas y propósitos fundamentales se establecieron los principios europeos comunes para la validación y el aprendizaje no formal e informal:

- *Derechos individuales.* La validación es un proceso individual y voluntario, por lo que cada persona decide de forma libre tomar parte en él o no. Los resultados que se generen pertenecen al candidato teniendo en cuenta en todo momento la imparcialidad y transparencia. El candidato puede apelar si no está conforme con los resultados.
- *Obligaciones institucionales.* La administración ha de proporcionar unas bases legales y prácticas así como servicios de orientación y asesoramiento. Los resultados de la validación han de ser comprensibles a nivel europeo e internacional y cuando sea posible utilizando instrumentos comunes como el CV europeo o el marco *EUROPASS* para la transparencia de las cualificaciones y las competencias.
- *Confidencialidad y confianza.* El proceso ha de dar confianza a todos los interesados para que sean capaces de cumplimentar toda la

documentación, la estructura ha de estar diseñada de una forma que sea comprensible para los candidatos, las bases de la validación han de estar claramente definidas. Deben de estar claros y bien definidos los estándares y criterios metodológicos, así como los de evaluación, de manera que distintos organismos lleguen a las mismas conclusiones. La información sobre el procedimiento ha de ser transparente y accesible a todos los implicados.

- *Imparcialidad.* Se debe operar bajo un código ético de tal forma que no se vean comprometidas la confidencialidad e imparcialidad. Se debe contar con una estructura sistemática, ha de haber coordinación entre los organismos evaluadores que garanticen prácticas coherentes.
- *Credibilidad y legitimidad.* El desarrollo de los criterios de validación debe involucrar a todas las partes interesadas, por ejemplo, la participación de los interlocutores sociales en los casos en que se está evaluando la experiencia laboral. El sistema de validación, en todos los niveles de operación, debe organizarse para salvaguardar la imparcialidad y permitir la participación de todas las partes involucradas (European Commission, 2004a).

La necesidad de unos principios comunes en materia de educación era necesario si se querían cumplir los objetivos establecidos en la estrategia de Lisboa (Consejo de la Unión Europea, 2004a). Por ello estos principios fueron ratificados por el consejo de la unión europea en mayo de ese mismo año (2004b). A través del cual se dirigió a las administraciones y organizaciones para que se añadieran más medios y se aumentara la implicación e importancia de la validación dentro de la sociedad para que hubiera más orientación y apoyo a las personas susceptibles de validar sus aprendizajes (Sotés, 2008).

4.3.6.1. Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal

Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal se presentaron en 2009 como las conclusiones de más de dos años de intenso intercambio de experiencias y la participación de representantes de más de 20 países de Europa en la validación del aprendizaje no formal e informal con el objetivo principal de poner los resultados de este proceso de aprendizaje común a disposición de un público más amplio para apoyar

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

un mayor desarrollo de la validación del aprendizaje no formal e informal en los niveles nacionales y locales de Europa.

Estas directrices están inspiradas en los principios europeos comunes de identificación y validación del aprendizaje no formal e informal de las cuales acabamos de hablar. No son un marco de políticas aprobadas por un órgano legislativo, sino una herramienta práctica, que proporciona asesoramiento de expertos que se aplicará sobre una base puramente voluntaria. Su impacto se basa exclusivamente en su pertinencia y su capacidad de agregar valor a nivel nacional o local.

Las directrices engloban a los responsables políticos y los profesionales involucrados en el desarrollo e implementación de la validación en los diferentes niveles. Es importante tener en cuenta que la validación no es la preocupación exclusiva de las instituciones de educación y formación, sino también de empresas y organizaciones no gubernamentales. El texto tiene como objetivo la captura de esta diversidad de partes interesadas, lo que es particularmente evidente en la lista de indicadores de calidad de la Tabla 21 destinada a los profesionales, que ofrece a los involucrados una herramienta práctica para evaluar el progreso.

Tabla 21. Indicadores de calidad de la práctica validación de competencias profesionales.

INDICADOR	IMPORTANCIA
Fiabilidad	El proceso de validación debe conducir a resultados fiables. Si las características del aprendizaje y la validación varían mucho, entonces el proceso de validación debe tener en cuenta estas diferencias; se debe repetir el proceso para que el sea el mismo.
Validez	Las evidencias documentadas del individuo deben estar directamente relacionadas con los estándares que se utilizan para su validación. No se debe permitir que los estándares de evaluación se modifiquen según las evidencias.
Seguridad y confidencialidad	El compromiso con el proceso de validación desde la identificación a través de la certificación no debe verse comprometida por la falta de confianza y el deterioro consecuente en la motivación para continuar.
Estándares y referencias	Estos son la referencia para medir los resultados de aprendizaje; deben ser claros y no ambiguos tanto para el usuario como para las partes interesadas. Los estándares también son un 'organizador' para la fase de documentación. Sin estándares el proceso de validación no puede pasar la identificación de la fase de aprendizaje.
Sostenibilidad	El proceso de validación requiere de muchos recursos, especialmente para las personas que se presentan para su validación. La confianza en la validación también depende del tiempo del proceso y la forma en que se conoce y se entiende en las comunidades. Por lo tanto la sostenibilidad es una consideración clave.
Visibilidad y	La manera en que el proceso de evaluación y validación opera deben

INDICADOR	IMPORTANCIA
transparencia	generar confianza en los juicios para que tengan un significado. La transparencia y la visibilidad de la validación es una de las características fundamentales que respaldan la confianza. La transparencia en la utilización de las normas establecidas es particularmente importante.
Ajustadas al propósito	Hay muchos métodos para valorar el nivel y la suficiencia de las evidencias de aprendizaje. No es adecuado cualquier método, pero el conjunto de ellos en combinación debe crear una caja de herramientas de métodos de evaluación del aprendizaje sensible y de confianza.
Rentabilidad	Generalmente el proceso de validación del aprendizaje no formal e informal no tienen el beneficios de sistemas a gran escala (grandes grupos de aprendizaje que se evalúan de forma similar). Por lo tanto el aspecto económico es limitado y los costes deben ser medidos en relación con los esperados retornos a las partes interesadas.

Fuente: Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2009.

Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal son redactadas entre un amplio equipo formado las por organizaciones y particulares siguientes:

- Los miembros de la agrupación en el reconocimiento de los resultados de aprendizaje que, a través de discusiones activas y constructivas identificaron los principales temas que se abordarán en las directrices y cómo responden a estos;
- Los participantes en las actividades de aprendizaje entre iguales en Bélgica (enero de 2007), Francia (julio de 2007) e Islandia (febrero de 2009) que han contribuido a aclarar las cuestiones y compartieron sus puntos de vista;
- La Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura y el Cedefop para proporcionar los recursos financieros, de organización y analíticos a las dos labores antes mencionadas; la agrupación y las actividades de aprendizaje entre iguales.
- Por parte del Cedefop, Jens Bjørnåvold y por parte de QCA, Mike Coles, quienes redactaron el texto;
- Por parte de GHK consulting, Daniela Ulicna, que hizo una valiosa aportación para la estructuración del texto y las listas de verificación adjuntas para los responsables políticos y los profesionales;
- Y Finalmente Christine Nychas del Cedefop para la preparación técnica.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Los puntos principales que nos dan una visión uniforme a nivel europeo del proceso de validación de los aprendizajes no formales e informales son que:

- Los individuos (principiantes) son el centro del proceso de validación (y por lo tanto deberían estar implicados en el diálogo sobre el proceso, juntos con la autovaloración, la reflexión, la autorrealización y ellos deberían recibir dirección como es necesario);
- Es necesario crear sistemas en los cuales los resultados de la validación sean transferibles al sistema de calificaciones formal si los participantes lo desean;
- El cambio de enfoque basado en resultados de aprendizaje dentro de los planes de estudio de los sistemas de calificaciones facilita la inserción con la validación de aprendizajes y el uso de estándares comunes con la educación formal.
- Hay un enlace claro entre procedimientos de validación y los resultados de aprendizaje de los cuales se basa el marco de calificaciones;
- La validación puede ser usado tanto para objetivos formativos como sumativos;
- Ya que la validación menciona actitudes personales, ciertos principios éticos deberían ser respetados y los datos deberían ser protegidos;
- Metodologías de evaluación acertadas, por lo general combinan varias técnicas pero el empleo de portafolios a menudo tiene un papel central;
- La garantía de calidad de procedimientos de validación es clave para la creación confianza en y la credibilidad común;
- Hay una necesidad de mejores datos sobre las implicaciones financieras de procedimientos de validación y sobre todo análisis de costo-beneficio;
- Algunos países tienen la dificultad en el desarrollo sostenible a gran escala del sistema de validación de aprendizajes no formales e

informales que se basa en la práctica y va más allá de las prácticas basadas en el proyecto;

- Asesoramiento y formación para los que gestionan y llevan a cabo este proceso es esencial para la profesionalización de los profesionales, la comunidad en general y la propia práctica en particular y para la transparencia de los procesos de validación.

Los principios fundamentales que establece se resaltan con estas directrices son que:

- La validación debe ser voluntaria.
- La privacidad de las personas debe ser respetada.
- Se debe garantizar la igualdad de acceso y trato justo.
- Las partes interesadas deben participar en el establecimiento de sistemas para la validación.
- Los sistemas deben contener mecanismos de orientación y asesoramiento de los individuos.
- Los sistemas deben ser respaldados una la garantía de calidad.
- El proceso, procedimientos y criterios para la validación debe ser justo, transparente y respaldado por la garantía de calidad.
- Los sistemas deben respetar los intereses legítimos de las partes interesadas y buscar participación equilibrada.
- El proceso de validación debe ser imparcial y evitar conflictos de intereses.
- Se debe asegurar las competencias profesionales de las personas que llevan a cabo las evaluaciones.

Las directrices que se establecen son:

- La práctica de la validación del aprendizaje informal y no formal debe ser compatible con los principales elementos de los principios europeos para la validación del aprendizaje no formal e informal (2004), los principios europeos para la garantía de calidad de la educación y la formación, y la recomendación de un marco europeo de calidad de referencia de garantía para la EFP.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- La cooperación europea en la validación debe seguir desarrollándose, en particular, mediante la actualización periódica y la mejora de estas directrices y el inventario europeo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.
- Marcos y herramientas a nivel europeo y (marco europeo de cualificaciones, sistemas de crédito europeos, *Europass*, etc.) podrían ser utilizados para promover la validación y para mejorar la comparabilidad y la transparencia de los resultados de los procesos de validación y así generar confianza a través de fronteras nacionales.

Esta guía ofrecía herramientas para la evaluación de los procesos de validación, ya que se aplican al aprendizaje no formal e informal en cualquier entorno. Las herramientas han sido desarrolladas por el grupo de aprendizaje entre iguales en el reconocimiento de los resultados del aprendizaje y se basan principalmente en los debates de la actividad de aprendizaje entre pares, celebrados en Bruselas (enero de 2007).

La primera tabla se exponen algunas áreas generales que sustentan todos los procesos de validación. En la segunda tabla se definen la gama de componentes de buenos procedimientos de orientación. Los componentes de un proceso de evaluación (o evaluación) constituye la tercera tabla. Sin buen proceso de aseguramiento de la calidad está completo sin algún tipo de control independiente de los procedimientos; los componentes de una verificación independiente de esa índole se describen en la tabla final.

Los componentes de cada una de las tablas se han agrupado en cuatro encabezamientos:

- condiciones necesarias: esto cubre la forma en que se crea y se mantiene para un rendimiento óptimo el contexto del proceso;
- requisitos de conocimientos: lo que los profesionales necesitan saber;
- la práctica requisito: lo que tiene que suceder;
- los resultados esperados: donde el proceso sale del candidato y lo que viene después.

Tabla 22. Lista de control de validación: principales indicadores de calidad para validar las prácticas.

Principales ideas	Razón de su importancia
Fiabilidad	El proceso de validación debe conducir a resultados fiables. Si los ajustes para el aprendizaje y la validación varían mucho, entonces el proceso de validación debe tener en cuenta estas diferencias; se debe repetir el proceso a continuación, el resultado debe ser el mismo.
Validez	La evidencia documentada para un individuo debe estar directamente relacionado con los estándares que se utilizan para la validación. La evidencia no debe permitir que se cambie la comprensión de las normas.
Seguridad y confidencialidad	La iniciación y continuidad del proceso de validación desde la identificación a la certificación no debe verse comprometida por la falta de confianza y el deterioro consiguiente de la motivación para continuar.
Estándares/ referencias	Estos son la referencia para medir los resultados del aprendizaje; deben existir en una forma clara y sin ambigüedades para tener la confianza de las partes interesadas. Las normas son también un "organizador" de la fase de documentación. Sin los estándares el proceso de validación no puede pasar la identificación de la etapa de aprendizaje.
Sostenibilidad	Para los procesos de validación pueden ser necesarios muchos recursos, especialmente para las personas que se presentan por sí mismos para su validación. La confianza en la validación depende también del tiempo que el proceso ha estado funcionando y la forma en que es conocido y entendido en las comunidades. Por lo tanto la sostenibilidad es una consideración clave.
Visibilidad y transparencia	La forma en que el proceso de evaluación y validación Funciona debe generar confianza en los resultados tengan significado. La transparencia y la visibilidad de la validación es una de las características fundamentales que apoyan la confianza. La transparencia al usar las normas establecidas es particularmente importante.
Adecuación a un fin	Hay muchos métodos para juzgar el nivel y la suficiencia de las evidencias demostradas. No tiene por qué ser elegido un solo método para recabar evidencias, pero una combinación de métodos e instrumentos debería dar fiabilidad a la validación de aprendizajes.
Coste-eficiencia	Generalmente los procesos de validación del aprendizaje no formal e informal no se aplican a gran escala (grandes grupos de aprendizaje evaluados de manera similar). Por lo tanto, el factor económico a gran escala es limitado y los costos deben ser medidos en relación con los rendimientos esperados por las partes interesadas.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 23. Lista de control de validación: condiciones generales, las características prácticas, requisito profesional y las expectativas del resultado.

		Componen te	Notas explicadoras
Condiciones esenciales generales para la validación del aprendizaje no formal e informal	Fase de orienta ción	Proceso formativo	El propósito principal de orientación es para dar forma a la etapa de evaluación subsiguiente para que el resultado es óptimo para el individuo.
		Apoyo psicológic o	La motivación personal necesitará ser sostenido con el apoyo de todos los participantes y el enfoque general.
		Involucrar a los individuos y proveer el acceso	Las superación de los obstáculos iniciales disponen a la motivación (proyección). Los procedimientos minimizan los posibles obstáculos (por ejemplo, financieros o psicológicos).
		Imparciali dad	Los intereses de los individuos no están comprometidos por los intereses de los que gestionan la validación ni otras partes interesadas (sin conflicto de intereses)
		Visibilidad del proceso	Nada debe ser ocultado. No debe haber sorpresas que surjan de una mala información.
		Visibilidad de los candidato s	Los documentos y la información oral debe estructurarse desde la perspectiva del candidato.
		El comporta miento ético	Los que orientan no debe entrar en las deliberaciones personales más allá del punto de hace sentir al individuo vulnerable o incómodo.
		procedimi ento de recurso	Incluso un sistema justo dará lugar a problemas para los individuos en contextos específicos: siempre debe haber una abertura para el individuo a cuestionar las decisiones.
		Definir el rol de las partes interesada s	Todos los involucrados deben entender el papel de los demás.
Voluntario	No debe haber ninguna obligación de continuar con el proceso de una manera específica.		

Componen		te	Notas explicadoras
		Propiedad de individuo	Todas las decisiones deben ser tomadas por el individuo..
		Flexible	La respuesta a la posición cambiante del individuo debe ser la norma, por lo tanto, es necesario que haya el menor número de procedimientos fijos como sea posible, algunos pueden ser inevitables.
		Confianza	La fase de orientación tiene que generar: La confianza en el proceso y los gestores de que el individuo; La confianza en los otros gestores del proceso en el individuo; la confianza en el proceso por los usuarios de los resultados aprendizaje.
	Fase de asesoramiento	privacidad y confidencialidad	Los resultados de la evaluación se limitan a la persona y cualquier otro implicado en la evaluación.
		Formativo	Es probable que la etapa de evaluación en sí tenga un efecto formativo sobre el individuo. Esto debería ser en general una experiencia positiva.
		psicología motivadora	Tendrá que ser sostenida con el apoyo de todos los participantes y el enfoque general que se toma la motivación personal.
		Acceso	La elección de los instrumentos de evaluación debe ser adecuado a los conocimientos, habilidades y competencias de la persona (por ejemplo, el uso de las TIC sólo cuando el candidato se siente cómodo con las técnicas informáticas).
		Imparcialidad	A menos que las condiciones generen un enfoque objetivo, la imparcialidad de la evaluación puede verse comprometida.
		Visibilidad del proceso	Nada debe ser ocultado. No deben haber sorpresas en el procedimiento de evaluación.
		Visibilidad para el individuo	Toda la información y los procedimientos de evaluación deben estructurarse desde el punto de vista del alumno.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

		Componente	Notas explicadoras
		El comportamiento ético	Los que hacen las evaluaciones no deben entrar en las deliberaciones personales de la persona para no hacer sentir al individuo vulnerable o incómodo.
		procedimiento de recursos	Debería ser posible impugnar las decisiones sobre el resultado de la evaluación desde el punto de vista del procedimiento o de la equidad.
		Definir el papel de las partes interesadas	El individuo debe conocer las funciones de todos los participantes en el proceso de evaluación.
		Confianza	Donde la experiencia y la imparcialidad de los evaluadores es cuestionable y procedimientos son percibidos como sesgados, el resultado de la evaluación será percibido como que tiene menos valor (por el individuo y otros usuarios).
		Centrado en el individuo	Dentro de las limitaciones de los procedimientos acordados del proceso de evaluación debe centrarse exclusivamente en la evidencia escrita, hablada y otras evidencias para la evaluación del individuo.
		Voluntario	Mientras que el proceso de evaluación puede haber fijado los procedimientos del individuo debe ser consciente de que la participación en la evaluación es voluntaria.
Las características de prácticas de validación del aprendizaje informal, no formal	fase de orientación	Información	Una gama completa de información (que cubre los requisitos del proceso) tiene que estar a disposición de los posibles candidatos.
		Orientación y asesoramiento	Estos proporcionan un apoyo importante para la auto-reflexión por el candidato en el aprendizaje para ser validado y el proceso de validación de la misma. Algunos verían orientación y asesoramiento como contrapartida a la información. Los dos componentes son la base del proceso de orientación.
		Privacidad y confidencialidad	El proceso de orientación tiene que ser privado para el individuo, la auto-reflexión y la confianza han de ser óptimas.

		Componente	Notas explicadoras
		enfoque personal	Para asegurar que el proceso de evaluación es apropiado y los individuos sigan motivados, deben tener acceso una o más personas que a la posición del candidato para permitir operar en los intereses del individuo.
		Uso fácil	Si un proceso no es fácil de usar, es probable que dañe la autoestima, la motivación y plantee barreras de acceso.
		Escucha	Con la persona en el centro del proceso, los facilitadores necesitan generar una cultura de escucha más allá de la información dada por un.
		Justicia	Información, orientación y asesoramiento debe garantizar un trato justo a los individuos como enfoques justos, el acceso, la auto-reflexión sobre el aprendizaje y la confianza.
	Fase de asesoramiento	Estándares, referencia	Instrumentos de evaluación requieren criterios claros para que los usuarios pueden hacer juicios sobre la validez y la suficiencia de aprendizaje.
		evaluador cualificado	Un evaluador calificado tiene el conocimiento y la experiencia de los estándares, criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, así como un cierto conocimiento del proceso de validación.
		Métodos de evaluación	Una variedad de métodos (con los estándares relacionados a) debe estar disponible para adaptarse a las circunstancias particulares de una validación. Estos métodos deben dar lugar a resultados válidos y fiables.
		Auto evaluación	El papel central de la persona significa el pleno uso del potencial de auto-evaluación (en contra de los criterios de evaluación y normas) por el candidato (por ejemplo, la validez y suficiencia de la documentación para la evaluación).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

		Componente	Notas explicadoras
		Orientación adicional	La evaluación es un proceso sumativo y formativo y la orientación adicional puede resultar del proceso de evaluación.
		Transparencia	Los instrumentos de evaluación deben mantenerse secretos. Su estructura y su uso deben ser obvios para los candidatos.
		Autenticidad	Además de los resultados válidos y fiables, los instrumentos de evaluación deben utilizarse en situaciones de evaluación que aporten, en la medida de lo posible, un fiel reflejo del aprendizaje y su contexto.
		Participación de las partes interesadas	La validez y autenticidad de evaluación se han mejorado con la participación de las partes interesadas que utilizan estándares y cualificaciones. Estas personas (empresarios y otros proveedores y contratistas) deben participar en los procesos de evaluación.
		Aplicación de los instrumentos de evaluación	Todas las condiciones para la evaluación tienen que estar a favor de un proceso fiable
		Criterios de evaluación	Los estándares, como los que definen las ocupaciones, se utilizan para una variedad de propósitos. Es necesaria adaptarlos para su uso específico en la evaluación a través de la creación de criterios de evaluación.
		Comunicación	Los candidatos requieren información acerca de los procesos de evaluación y cuándo y dónde se van a llevar a cabo.
		Recursos	Un proceso claramente definido debe estar disponible.
Conocimiento requerido por los profesionales	Fase de orientación	Sistema educativo	El proceso de validación se basará en la educación formal y la formación previa del individuo y los resultados puede vincular directamente al sistema, por lo tanto, el conocimiento del sistema es esencial.
		Sistema de validación	De la motivación de los individuos a la búsqueda de la validación a través de las posibilidades de evaluación, las normas y

Componen		Notas explicadoras
te		
		los procedimientos de todo el proceso, los cuales deben ser claros. El conocimiento de enlaces a otros sistemas de validación también es importante.
	Mercados laborales	La progresión en el mercado de trabajo es un resultado deseable común del proceso de validación. El conocimiento de las condiciones locales y nacionales es importante.
	Cualificaci ones	Las calificaciones que disponen las personas pueden presentar un cuadro complejo. El conocimiento de los requisitos de calificación, la circulación y las posibles vías de promoción relacionados con la cualificación principal tiene que estar al día.
	Provisión legal	Las bases legales del proceso de validación y los derechos individuales deben ser entendidos por los gestores del proceso de validación.
	Roles de las partes interesada s	El individuo se encuentra en el centro, pero el proceso de validación podría involucrar a otros en el proceso de documentación; también en la fase de evaluación y, si la certificación sigue, otros organismos estarán involucrados. El buen funcionamiento de la validación depende de la cooperación efectiva de los diferentes grupos de interés, por lo tanto, se requiere un buen conocimiento de sus roles.
Fase de evalua ción	Métodos de evaluación	La gama de posibles métodos y de su aptitud para el uso de la situación individual necesita ser entendido.
	Proceso de validación	De la motivación de los individuos a la búsqueda de la validación para las posteriores posibilidades de evaluación, las normas y los procedimientos de todo el proceso tiene que ser claros. El conocimiento de los enlaces con otros sistemas de validación también es importante.
	Cualificaci ones	Donde la evaluación puede conducir a la certificación de un nivel de cualificación particular, el conocimiento de los requisitos

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

		Componente	Notas explicadoras
			de calificación, la circulación y las posibles vías de promoción relacionados con la cualificación principal es crítico y necesita ser actualizado.
Resultados esperados de la validación del aprendizaje informal no formal	Fase de orientación	Resultado claro para el individuo	El resultado del proceso de validación debe ser inequívoca y señalar todas las posibles acciones requeridas por el individuo.
		Los requisitos de tiempo y esfuerzo	Dentro de las limitaciones de un proceso flexible no debe haber declaraciones claras sobre las fases, tareas y escalas de tiempo que se esperan durante el proceso.
		El proceso de documentación	Debe haber un registro actualizado del proceso de validación, las decisiones tomadas y los resultados que accesibles a todas las partes interesadas que lo necesiten.
	Fase de evaluación	validación de los resultados	El resultado de la evaluación debe ser comunicada sin demora y con la opción de una mayor orientación.
		Certificación	La forma en que el resultado del proceso de validación conduce a una calificación para el individuo debe ser clara.
		Registro del logro individual	La certificación puede seguir la evaluación; sin embargo, un registro del proceso y su resultado es útil para los candidatos.
		Satisfacción y orientación posterior	Tras un proceso de evaluación el individuo puede desear dar un feedback del proceso de validación o buscar orientación adicional.
		Recursos humanos calificados	No todos los resultados de validación exitosos conducen a la certificación, el reconocimiento social derivado de la validación pueden ser un resultado requerido para algunas personas.

Fuente: Directrices Europeas para la Validación del aprendizaje no formal e informal (2009a).

4.3.7. Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador

Al año siguiente a la redacción de las directrices, en el año 2010, se inicia la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y el empleo “Europa 2020”. Su objetivo no es solo superar la crisis de la que poco a poco van recuperándose nuestras economías. Se trata también de paliar las deficiencias de nuestro modelo de crecimiento y de crear las condiciones necesarias para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

La UE tiene hasta 2020 inclusive para alcanzar cinco objetivos principales en los siguientes ámbitos: empleo, investigación y desarrollo, clima/energía, educación, integración social y reducción de la pobreza.

- Empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años.
- Inversión del 3% del PIB de la UE en I+D.
- Emisiones de gases de efecto invernadero un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) menores a los niveles de 1990 20% de energías renovables aumento del 20 % de la eficiencia energética.
- Tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%
- Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario.
- Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

Apoyan estos objetivos siete “iniciativas emblemáticas” que crean el marco en el que la UE y las administraciones nacionales pueden aunar esfuerzos y reforzarse mutuamente en áreas relacionadas con las prioridades de Europa 2020. De entre ellas -vinculadas a innovación, economía digital, empleo, juventud, política industrial, pobreza y uso eficiente de los recursos- destacamos las denominadas “Juventud en Movimiento y Agenda de nuevas cualificaciones y empleos” las cuales destacan la necesidad de contar con itinerarios de aprendizaje que sean más flexibles para que permitan mejorar el acceso al mercado laboral y la progresión en el mismo, facilitar la transición entre las fases de aprendizaje y trabajo y promover la validación del aprendizaje no formal e informal.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

4.3.7.1. Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)

Dentro de esta Estrategia Europa 2020, para conseguir los objetivos e iniciativas emblemáticas de la “Educación y Formación 2020” (ET 2020), se establece el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación diseñando objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

Este documento especifica que el aprendizaje permanente debe considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, que debe abarcar el aprendizaje en todos los contextos (formal, no formal e informal) y en todos los niveles y modalidades (*DOUE C119 de 28 de mayo, 2009*).

4.3.7.2. Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva» (2012/C 70/05)

Este informe, tras realizar una evaluación de los avances en los tres últimos años en ámbitos de actuación esenciales, propone nuevas prioridades de trabajo para el periodo 2012-2014, destinadas a movilizar la educación y la formación para que contribuyan a la Estrategia Europa 2020, mantiene que “es preciso modernizar los sistemas de educación y formación para aumentar su eficacia y calidad y dotar a las personas de las capacidades y competencias que necesitan en el mercado de trabajo, lo que aumentará su confianza para superar los retos actuales y futuros, contribuirá a aumentar la competitividad de Europa y generará crecimiento y empleo”.

Para ello estableció unas prioridades en materia de educación y formación para el periodo 2012-2014, como el desarrollo de competencias de los poco cualificados, ampliar el acceso a la educación permanente, o integrar los servicios de aprendizaje permanente como la validación de aprendizajes no formales e informales.

Para ello son consideradas las herramientas que ha establecido ya la Comisión Europea: disposiciones nacionales globales para validar los

resultados de aprendizaje; vínculos entre los marcos de cualificaciones, los mecanismos de validación, el aseguramiento de la calidad y los sistemas de acumulación y transferencia de créditos (QAVET, ECVET y ECTS); y proyección de la demanda de capacidades y la mejora de la adecuación de esta demanda y las oportunidades de aprendizaje a través del catálogo ESCO.

4.3.7.3. Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida

Para dar respuesta a la Estrategia Europea 2020 y potenciar la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida como garantía de crecimiento económico y social el Ministerio de Educación Cultura y Deporte elaboró en el año 2013 un Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida para llevar a cabo entre los años 2014 y 2020.

Este plan implica una modernización de los sistemas de educación y formación empleando una metodología que responda a las capacidades, necesidades e intereses de las personas adultas. Siendo necesario para ello que se flexibilice y adapte la oferta reglada y no reglada, presencial y a distancia de la formación, estableciéndose conexiones entre ellas y con la acreditación de los aprendizajes y el reconocimiento de las competencias adquiridas.

Este planteamiento metodológico, en el que la acreditación de competencias profesionales está presente, pretende aumentar el nivel de formación de los ciudadanos, generalizar el acceso a la formación, orientación y asesoramiento, adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos y flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos, entre otros objetivos.

Para llevarlo a cabo, se hace necesaria la coordinación entre instituciones y administraciones para una mayor optimización de los recursos. El carácter descentralizado del sistema educativo español, por el que las Administraciones educativas se responsabilizan de la ejecución de las políticas educativas, demanda que estas aborden desafíos comunes en colaboración (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

4.4. Contexto internacional actual

Como ya hemos visto, durante más de una década se han desarrollado trabajos a nivel europeo cuyo objetivo ha sido apoyar a los Estados Miembros en la elaboración de políticas y esquemas para validar las competencias no formales e informales, para que puedan utilizar todo su potencial en el trabajo y educación.

En la primera fase del proceso de Copenhague, un grupo de expertos realizaron un conjunto de principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal (European Commission, 2004a). Actualmente hay varios documentos a través de los cuales la validación de competencias profesionales marca su ruta a nivel europeo, como son:

- La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012);
- Las directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012).
- Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (Cedefop, 2009, 2016a)
- Y los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (European Commission & Cedefop, 2005, 2008; European Commission, Cedefop, & ICF International, 2014; European Commission, DG Education and Culture, GHK Consulting, & Cedefop, 2010)

4.4.1. La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal

Esta recomendación persigue el fin de ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de demostrar lo que han aprendido al margen de la educación y la formación formales, teniendo en cuenta entonces la formación no formal y la experiencia para que puedan aprovecharlo en sus vidas profesionales y en sus aprendizajes posteriores.

Para ello enumera una serie de recomendaciones que han de atender los países miembros. Algunas de estas recomendaciones son:

- Establecer para 2018 a más tardar, disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal que permitan a las personas:
 - Validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, mediante los recursos educativos abiertos.
 - Obtener una cualificación total o parcial sobre la base de experiencias de aprendizaje no formal e informal validadas.
- Aplicar los principios a la validación del aprendizaje no formal e informal, teniendo en cuenta las necesidades y características nacionales, regionales o locales y sectoriales:
- Vinculación de los dispositivos de validación con los marcos nacionales de cualificación y en consonancia con el Marco Europeo de Cualificaciones.
- Disposición de la información y orientación sobre las ventajas y oportunidades de la validación, así como los procedimientos correspondientes para acceder a ella.
- Podrán beneficiarse especialmente de la validación los grupos desfavorecidos, entre los que se incluyen los desempleados o ciudadanos en riesgo de serlo, para aumentar su participación en el aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso al mercado de trabajo.
- La validación del aprendizaje no formal e informal, estará apoyada por una orientación y un asesoramiento adecuados y fácilmente accesible.
- Garantizar el que el personal que participa en el proceso de validación tiene las competencias necesarias para ello.
- Impulsar la utilización de instrumentos de transparencia de la Unión, como el marco *Europass* y *Youthpass* con el fin de facilitar la documentación de los resultados del aprendizaje.
- Se recomienda también promover la participación en la validación de todas las partes interesadas, como por ejemplo empresarios,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

sindicatos, cámaras de industria, comercio y artesanía, entidades nacionales que participen en el proceso de reconocimiento de cualificaciones profesionales, servicios de empleo, organizaciones juveniles, trabajadores en el ámbito de la juventud, proveedores de educación y formación, y las organizaciones de la sociedad civil. Para ello:

- Los empresarios, las organizaciones juveniles y las organizaciones de la sociedad civil deberán promover y facilitar la determinación y la documentación de los resultados de aprendizaje adquiridos en el trabajo o en actividades de voluntariado, utilizando los instrumentos pertinentes de transparencia de la Unión, como los elaborados en el marco de *Europass* y *Youthpass*;
- Y los proveedores de la educación y formación deberán facilitar el acceso a la educación y la formación formales sobre la base de los resultados del aprendizaje adquirido en contextos no formales e informales y, en su caso, conceder exenciones o créditos en relación con los resultados del aprendizaje adquirido en contextos no formales o informales.

4.4.2. Las directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal

La UNESCO en su continua insistencia en alcanzar una economía global basada en el conocimiento, la prosperidad y la seguridad futuras, así como la paz, la armonía social y la sostenibilidad medioambiental indica como condición fundamental la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas, adaptarse al cambio rápido y encontrar soluciones sostenibles a los desafíos urgentes.

Establece el aprendizaje a lo largo de la vida como el principio organizador esencial para lograr el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos, a lo largo de toda la vida, para mejorar la calidad de la vida, promover una sociedad más justa y equipar a las personas a fin de prever y enfrentar los retos que tienen ante sí.

En esta línea publicó las Directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje

no formal e informal con la intención de instar a los países miembros a su implementación a nivel nacional (UNESCO, 2012) y se engloban en 6 áreas:

- “Instaurar el RVA (*Recognition, Validation and Accreditation*) como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida”: para ello propone establecer el RVA como un pilar clave para conseguir mejorar la realización, el acceso y la movilidad personal en la educación y el mercado de trabajo; establecer un Marco Nacional de Cualificaciones y establecer una relación directa entre los resultados de aprendizaje obtenidos a través de las vías formales y los no formales e informales.
- “Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos”: Con el propósito de estimular la adquisición de formación, el empoderamiento personal y permitir devengos laborales se insta a que amplios sectores de la población cuenten con sus competencias profesionales reconocidas y para ello es necesario: contar con un procedimiento estructurado; que utilice la evaluación formativa y sumativa; con unos servicios de información, asesoramiento y orientación que permita a las personas ser conscientes de sus competencias, tener reconocido su aprendizaje y les motive para continuar aprendiendo; y prestar especial atención a personas en riesgo de exclusión social, con bajo nivel de cualificación, necesidades especiales y que abandonaron el sistema educativo de forma prematura.
- “Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación”. Es importante poner el foco de atención en los aprendizajes del individuo, lo que saben y son capaces de hacer y comprender, flexibilizando el sistema en torno a ello, donde los estados miembros: establezcan un sistema en torno a la calidad de los resultados de aprendizaje; se reconozca socialmente tanto los resultados de aprendizaje formales como los informales y no formales; establecer conexiones directas y flexibles entre los tres tipos de formación a través del RVA; y mejorar las interacciones entre las instituciones educativas, las empresas y las organizaciones de voluntarios traduciendo de una forma más eficaz el aprendizaje en créditos o cualificaciones.
- “Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados”, tanto las instituciones de educación formal y los proveedores de educación de adultos como las organizaciones

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

voluntarias, la industria, empresas y actores asociados a través de: definir el rol de cada uno de estos actores en el RVA; establecer mecanismos de regulación, y estandarización; establecer procedimientos administrativos eficaces responsables de las solicitudes, evaluación, y registro; integrar esta estructura a nivel local teniendo en cuenta las características de cada contexto y facilitando así su acceso.

- “Fortalecer las capacidades del personal del RVA” teniendo en cuenta que la calidad de este sistema depende de los profesionales que lo desarrollan, para asegurar la fiabilidad del RVA es necesario: asegurar que las personas responsables del RVA cuentan con las competencias adecuadas; establecer redes de aprendizaje mutuo a nivel local, regional e internacional.
- “Diseñar mecanismos sostenibles de financiación”: asignando recursos que permitan establecer una estructura básica; desarrollar mecanismos de coparticipación entre los sectores públicos y privados y los sistemas educativos y la empresa; teniendo en cuenta los grupos de población más vulnerables y analizar de forma continua los costos y beneficios que tiene el RVA.

4.4.3. Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2015.

Aparte de lo descrito anteriormente para las directrices publicadas en el año 2009 y teniendo en cuenta la recomendación del 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, en el año 2015 se publica la actualización de las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Para cada apartado se formulan una serie de cuestiones orientadas a la reflexión por parte de las partes interesadas sobre el grado de cumplimiento de los principios, las propias directrices y de la recomendación.

Estas directrices están dirigidas tanto a reflexionar sobre la práctica como sobre las políticas que gestionan el procedimiento y han de considerarse todos sus puntos en conjunto y no de forma aislada. Algunas de las cuestiones sobre las que las directrices hacen mayor hincapié son:

- ¿Se ha aclarado la finalidad de la iniciativa de validación?

- En el apartado 2 de esta guía nos habla de dos finalidades, la primera y fundamental indica que la validación da visibilidad al variado y rico aprendizaje de las personas y en segundo lugar lo cuantifica, asignando un valor al aprendizaje las personas independientemente del contexto en que haya tenido lugar.
- ¿Cómo responde la iniciativa de validación a los intereses de los ciudadanos individuales?
 - En el apartado 2.2. de la presente se indica que la validación debe permitir a la persona adquirir una cualificación o parte haciendo visibles sus competencias profesionales. De forma voluntaria, siendo el ciudadano el que se involucra de forma autónoma. Los ciudadanos han de estar informados en todo momento sobre el procedimiento y todas sus partes y se debe garantizar, proteger y respetar su intimidad.
- ¿Se han adoptado medidas para coordinar y focalizar los servicios de orientación y asesoramiento?
 - En el primer apartado del capítulo 3 se resalta la importancia de prestar una información, orientación y asesoramiento imparciales y exhaustivos a lo largo de todo el proceso. Esta información ha de estar coordinada y ofrecerse de forma contextualizada para cada grupo específico. Esta guía destaca los siguientes puntos como principales a tener en cuenta mediante la información y orientación: “Formas y alternativas disponibles de validación (formativa y sumativa), cronología de la validación, costes, procedimiento, formas de probar los resultados del aprendizaje; presentación de pruebas; requisitos de las pruebas; estándares que deben aplicarse; evaluación y la mejor manera de enfocar el proceso; apoyo disponible; procedimientos de reclamación; resultados y productos del proceso de validación”.
 - Esto no se puede alcanzar sin una comunicación, coordinación y actualización constantes. La forma en la que esto se implemente depende de la organización de cada país, ofreciendo la guía varias alternativas:
 - i. “Una organización con competencia central en la prestación de orientación y asesoramiento a efectos de validación;

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- ii. Redes coordinadas de orientación relevante para la validación, que engloben los servicios de empleo, los servicios sociales y los de educación y formación;
 - iii. Servicios de orientación y asesoramiento por los sectores de empleo, como los ofrecidos por las cámaras de comercio e industria;
 - iv. Servicios de orientación y asesoramiento por parte del sector del voluntariado, como los destinados a los jóvenes y a la educación no formal”.
- ¿Se han implantado mecanismos de coordinación de las principales partes interesadas para evitar la fragmentación y garantizar un enfoque coherente?
 - El punto 3.2. de las presentes directrices identifican esta coordinación como un elemento fundamental para que el procedimiento se instaure a nivel nacional de una forma eficaz. A modo de resumen, a través de la Tabla 24 se identifican las principales partes interesadas de una forma general y ejemplos de las acciones que estos acometen.

Tabla 24. Partes interesadas en el procedimiento de validación del aprendizaje no formal e informal y sus funciones.

	¿Quiénes intervienen?	Ejemplos de sus principales funciones
Partes interesadas europeas	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión y Consejo de la UE. • Agencias de la UE, Cedefop y Fundación Europea de Formación. • Programas europeos. • Fondos sociales europeos • Organizaciones europeas de interlocutores sociales. • Empresarios europeos. • Proyectos europeos. • Organizaciones no gubernamentales Europeas. • Organizaciones europeas de la juventud 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar directrices comunes. • Proporcionar herramientas comunes de la UE para la validación. • Apoyar la transparencia y la portabilidad. • Apoyar el aprendizaje de políticas y la transferencia de buenas prácticas.
Partes interesadas del sector público nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerios (de Educación, de Trabajo, etc.) • Autoridades de educación, formación y cualificación. • Proyectos nacionales. • Servicios públicos de empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una legislación adecuada. • Establecer procedimientos. • Determinar funciones y responsabilidades. • Coordinar a los actores institucionales.

	¿Quiénes intervienen?	Ejemplos de sus principales funciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios sociales. • Interlocutores sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar directrices nacionales. • Establecer mecanismos de garantía de la calidad.
Partes interesadas públicas regionales y locales	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades públicas regionales de educación y formación, de trabajo, servicios sociales, etc. • Autoridades públicas locales de educación, de empleo, servicios sociales. • Proyectos regionales y locales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar apoyo a las instituciones. • Establecer procedimientos. • Adaptar las directrices al entorno local. • Coordinar a los actores regionales. • Prestar información y apoyo. • Llevar a cabo la determinación, documentación, evaluación y certificación.
Instituciones de educación y formación	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de formación profesional. • Universidades. • Centros de educación privados. • Centros de evaluación y centros de reconocimiento especializados. • Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo la evaluación y certificación. • Prestar apoyo para la determinación y la documentación, incluida la información y orientación. • Apoyar a las personas.
Sector Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas. • Asociaciones de sector o rama • Sindicatos. • Organizaciones empresariales. • Cámaras de comercio e industria. • Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar información. • Llevar a cabo la evaluación y certificación • Llevar a cabo la determinación y la documentación de competencias
Sector del Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaciones no gubernamentales. • Proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar información y orientación. • Llevar a cabo la evaluación y certificación. • Llevar a cabo la determinación y la documentación de competencias.

Fuente: Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, (2016a).

- ¿Están vinculadas las disposiciones de validación a los marcos nacionales de cualificaciones y cómo influye ello en la transparencia y el acceso?
 - La validación de aprendizajes no formales e informales comparte con el Marco Nacional de Cualificaciones la finalidad de “permitir a las personas progresar en su carrera de aprendizaje sobre la base de los resultados de aprendizaje alcanzados” donde el ciudadano y su aprendizaje son los protagonistas del proceso, dejando de lado la estructura tradicional en la que prima la duración, estructura y localización de la formación.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Para que esta finalidad se lleve a cabo han de integrarse todos los mecanismos de reconocimiento de aprendizaje, es decir el formal y la validación del aprendizaje no formal e informal dentro del mismo sistema y de forma sistemática, aumentando así la flexibilidad y adquiriendo un estatuto jurídico, una gobernanza y una financiación más claros. Permitiendo así un apoyo práctico para avanzar progresivamente de unos niveles y de unos tipos de educación y formación a otros.
- Se debiera integrar la validación para apoyar la progresión entre los distintos tipos y niveles de cualificaciones del MNC y establecer vínculo entre los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos y la validación.
- ¿Hacen referencia los resultados de la validación a los mismos estándares o a estándares equivalentes a los utilizados en la educación formal, y cómo afecta ello a su valor y aceptación?
 - Según nos indica la sección 3.4 de las directrices, tanto la educación formal como la validación de aprendizajes no formales e informales han de tener la misma referencia y estándares, asegurando así la equidad y calidad. Para conseguir esto es necesario que se tenga en cuenta:
 - i. Existencia de estándares visibles donde los usuarios tengan claro qué estándares se aplican.
 - ii. Estándares consistentes, en los cuales las principales partes interesadas han participado en su definición;
 - iii. Estándares actualizados: considerados pertinentes;
 - iv. Mismos estándares para la educación y formación formal y para la validación: se reconoce implícitamente el mismo valor y el rango del certificado o cualificación resultante.

Estos estándares a los que nos estamos refiriendo suelen tener dos enfoques, el laboral y el educativo. El enfoque laboral “se centran en lo que la gente necesita hacer, cómo lo hace y lo bien que lo hace en un contexto ocupacional”, mientras que el enfoque educativo “se centran en lo que la gente necesita aprender, cómo lo aprende y cómo se evalúan la calidad y el contenido del aprendizaje. Para fijar unos estándares adecuados, lo más

acertado es considerar ambos como conexión real entre la educación y el empleo a través de los resultados de aprendizaje “que exprese qué se espera que sepa y sea capaz de hacer un candidato”. Expresados estos teniendo en cuenta tanto las competencias técnicas como transversales.

4.4.4. Los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal

Desde que se redactaron los Principios Europeos Comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal (2004) se ha realizado de forma regular un inventario europeo en el que cada país ha expresado el grado de cumplimiento de estos principios. En los años 2005, 2008, 2010 y 2014 se han publicado dichos informes donde vemos de forma detallada los avances en cada uno de los países miembros.

La evidencia del actualizado inventario del 2014 apunta que el compromiso político en la creación de estrategias integrales de validación nacional es cada vez mayor, (de 5 a 13 países desde 2010). Estas estrategias incluyen:

- Acuerdos integrales que abarcan todos los sectores de la educación y el establecimiento de buenas relaciones entre ellas;
- Las buenas conexiones entre la validación de los sectores público, privado y los sectores de jóvenes y voluntariado;
- Que tiene medidas establecidas que garanticen la calidad de los procedimientos de validación;
- Actividades de promoción de la validación.

En el año 2010, sólo Francia, Portugal y Finlandia se consideran en esta categoría, mientras que en 2014 se incluyó también España. Portugal estaba rediseñando su sistema en el momento de redactar el inventario. De los 36 países que participan en la actualización del inventario, 11 tienen una estrategia, pero no cubren todos los elementos descritos anteriormente. Los vínculos entre los sectores de educación diferentes no están bien establecidos y aquellos con el sector privado o tercero carece en la mayoría de los países. Incluso los países con sistemas de validación altamente desarrollados no tienen necesariamente una estrategia general.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Un total de 13 países están desarrollando una estrategia, frente a cinco en 2010. Nueve, en comparación con 17 en 2010, informaron no tener una estrategia nacional. Sin embargo, estos países pueden tener arreglos de validación descentralizados para los subsistemas de educación y formación específicas, lo privado y/o tercer sector (voluntariado y juventud). Los interlocutores sociales desempeñan un papel activo en la creación de sistemas de validación nacional y en la definición de normas en más de la mitad de los países.

La descentralización de acuerdos a menudo significan diferentes marcos jurídicos coexistentes para la validación. Sólo Francia, Malta y Turquía declaró tener un único marco jurídico en vigor en 2014. Sin embargo, en la República Checa, Estonia, España, Letonia, los Países Bajos, Polonia, Finlandia y Suecia los diferentes marcos están claramente vinculados.

El marco legal para la validación también puede estar conectado a otras iniciativas, como se está incrementando la conexión con el NQF. El comunicado Brujas abogó por que los NQF deben apoyar a la validación. En casi la totalidad de los casos, el trabajo MNC se ha centrado primero en la cualificación que se otorga en la educación y formación formal. Cuando éstos se pueden adquirir a través de la validación, existe un vínculo implícito entre estas herramientas. Sin embargo, el trabajo sobre los MNC ha plantado la cuestión de cómo integrar las cualificaciones adquiridas fuera de la educación formal y como unir mejor los sistemas de validación a los MNC. Esto también es evidente en los países candidatos. Los países que trabajan en la validación reflejan diferentes etapas en el desarrollo del NQF. Al confiar el MEC y con el seguimiento de la recomendación de validación, el Consejo estableció una fuerte señal para vincular estas "herramientas".

A continuación describiremos la evolución europea desde el punto de vista de la validación del aprendizaje no formal e informal atendiendo a los criterios de contexto en el que se desarrolla el inventario, conclusiones que se abstraen y las recomendaciones generales que nos deja---

El inventario cubre los países que forman la UE-28 más Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza y Turquía a través de 36 informes, países como el Reino Unido incluye tres informes Inglaterra / Irlanda del Norte, Escocia, País de Gales) y Bélgica dos (Flandes y Wallonia).

Inventario	Contexto	Conclusiones	Recomendaciones
2005	<p>Enfoques de validación en Europa: Iniciativas de validación se encuentran todavía en una etapa relativamente temprana. Una gran variedad de iniciativas de validación se han establecido en Europa con métodos, principios y propósitos a menudo similares. Categorías principales de los enfoques de validación: Pruebas y exámenes. Métodos declarativos. El método de la cartera. Observación. Además de Simulación. Evidencias extraídas de las prácticas en el trabajo.</p>	<p>Información General de las Conclusiones: necesidades e iniciativas: Los países europeos han desarrollado un gran número de metodologías. Los países europeos se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en lo que respecta a la aplicación de métodos para validar el aprendizaje no formal e informal. Amplio consenso sobre la creciente importancia de la materia a nivel nacional e internacional.</p>	<p>Revisión de las iniciativas existentes en: Sector Público. Sector privado. Sector del voluntariado. Grupos de Interés.</p>
2008	<p>Los objetivos generales y específicos de este estudio: Objetivo 1: añadir información relevante tanto en sector público como privado. Objetivo 2: asegurar la calidad y actualizar la información del Inventario (2004 y 2005). Objetivo 3: buscar una mayor integración del Inventario Europeo y el CEDEFOP. Objetivo 4: desarrollar el formato del Inventario para mejorar el intercambio.</p>	<p>Conclusiones: Motivaciones nacionales para respaldar la validación del aprendizaje informal y no formal. La aceptación y asimilación de la validación del aprendizaje informal y no formal. Nivel de asimilación. Principales partes interesadas en la validación del aprendizaje informal y no</p>	<p>Puntos a tener en cuenta: Establecer objetivos. Identificar a los destinatarios. Garantizar la complementariedad. Posibles opciones: Inventarios con estructura similar. Encuestas sobre resultados. Hacer del inventario una</p>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

	<p>Objetivo 5: convertir el inventario en una herramienta de apoyo más activa.</p> <p>Metodología: La recolección y análisis de datos. Garantía de calidad en procesos y de las iniciativas en sector público, privado y del tercer sector. Estudios de casos. Garantía de calidad de Seguimiento. Difusión de Informes. Reunión inicial. Iniciativas del sector público. Iniciativas del sector privado. Iniciativas del sector del voluntariado.</p>	<p>formal. Métodos de validación.</p>	<p>plataforma permanente. Destacar las mejores iniciativas y usarlas como ejemplo. Uso de modelos de fuera de la OCDE.</p>
<p>2010</p>	<p>Directrices Europeas de 2009 para la Validación, que proporcionan una guía para los responsables políticos y profesionales. Marcos nacionales de cualificaciones en cada estado. Plan de Acción sobre la Educación de Adultos. Sistema de validación con el fin de reconocer los aprendizajes adquiridos a través de medios no formales e informales. El Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad para la FP. <i>Europass</i>, un conjunto de documentos que son reconocidos en toda Europa para presentar sus</p>	<p>Análisis de los países: Mayoría de los países ahora hay reconocimiento de la función de validación. Nivel de desarrollo de los países es diferente y con enfoques centrales o locales Iniciativas impulsadas por un marco o contexto político más amplio, incluyendo el contexto económico. Beneficios potenciales de la validación del aprendizaje no formal e informal están ganando mayor reconocimiento</p>	<p>Retos para el futuro: Terminología y objetivos comunes con el fin de garantizar que en colaboración, adoptar una terminología común en las iniciativas de validación individuales. Objetivos claros y al alcance de los usuarios y los posibles interesados. Las cuestiones de sostenibilidad y financiación. La necesidad de un cambio</p>

La validación de competencias profesionales

<p>capacidades y cualificaciones y Youthpass para los jóvenes. Propuesta un diccionario multilingüe que une las habilidades y competencias a las ocupaciones, Europeo de Capacidades, Competencias y Ocupaciones (ESCO) taxonomía. Proceso de Bolonia en la educación superior y la 'Carta sobre el aprendizaje permanente, que incluye' las universidades europeas reconocimiento de aprendizajes previos.</p>	<p>en Europa. Países agrupados según su nivel de desarrollo o la implementación de un sistema de validación. Se necesitan mecanismos de seguimiento y evaluación más fuertes, que mejoren la Evaluación y documentación de costos, beneficios e impacto de la validación.</p>	<p>cultural / mayor confianza en la validación. De la política a la práctica. Recopilación de datos y una base de pruebas más sólida.</p>
<p>2014 Recomendación del 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal en diciembre insta a los Estados miembros a poner en marcha, a más tardar el 2018, los arreglos necesarios para la validación de conocimientos, habilidades y las competencias adquiridas a través de la no-formal e informal. Directrices Europeas: existencia de estrategias y marcos legales, participación de los interesados y métodos utilizados para la validación. Tendencia creciente hacia la creación de estrategias nacionales de validación desde 2010. Los métodos utilizados para la validación en el sistema educativo son diferentes de los del mercado laboral. Introducción de políticas o estrategias de apoyo a la</p>	<p>Análisis de los países: Orientación y asesoramiento: no ha mejorado con respecto al 2010. Escasez de uso de los estándares de equivalencia entre las cualificaciones obtenidas a través programas de educación formal y las certificaciones. No existen medidas de control de calidad transparentes en consonancia con los marcos de control de calidad existentes. Escaso progreso de las competencias profesionales del personal en todos los sectores implicados en la validación. Ha aumentado el número de países que han desarrollado vínculos entre los</p>	<p>Retos para el futuro: Trabajar en la provisión de acceso a auditorías en línea con la Recomendación del Consejo sobre la validación. Mejorar la recopilación de datos. Asegurarse de que los resultados de la validación son reconocidos por los sistemas de educación, el mercado laboral y la sociedad. Recomendación del Consejo 2012 establece que los acuerdos de validación deberán permitir adquirir cualificaciones</p>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

política de validación.

Mayor participación de los interlocutores sociales, de los sectores privado, público y del voluntariado y los servicios públicos de empleo.

Métodos de validación:

Evaluación tradicional. Los exámenes se han convertido en la metodología más aceptada.

Portfolios.

Métodos declarativos y simulaciones / pruebas.

En sector privado, certificados, calificaciones, el uso de referencias y CV, y entrevistas.

Disponer de un marco legal que aporte la seguridad jurídica en relación con los derechos y responsabilidades.

sistemas de validación y los formales.

Escaso uso por los grupos desfavorecidos son particularmente susceptibles de beneficiarse de la validación.

No todas las personas que están desempleadas tienen la oportunidad de someterse a una "auditoría habilidades".

Se promueve el uso de herramientas de transparencia de la UE.

Ha habido un aumento moderado en la adopción de validación.

Alto uso de la validación de las empresas y para personas desempleadas, a través de auditorías habilidades.

Las lagunas en los sistemas de recolección de datos en nivel nacional obstaculizar significativamente la base de pruebas en relación con el acceso a validación.

completas o parciales y que las normas deben ser iguales o equivalentes a los títulos de formación.

Fragmentación: Pocos países cuentan con sistemas integrales. La mayoría de los sistemas son conjuntos de iniciativas, proyectos y procedimientos.

Sostenibilidad financiera: Coordinación de los diversos sistemas en un modelo único, especialmente en control de calidad.

La profesionalización del personal involucrado en la validación.

Tomando la recomendación como punto de partida, el Cedefop publica un informe teniendo en cuenta los datos recabados por cada uno de los países en el inventario europeo de 2014 llamado *Stronger VET for better lives* (Una formación profesional más fuerte para una vida mejor) (Cedefop, 2015d). Este informe nos sirve de resumen para narrar una aproximación a la realidad europea de forma general pero actualizada.

Todos los países tienen algún tipo de acuerdo de validación. Sin embargo, existen grandes diferencias en las formas de validación, en la gama de cualificaciones atendidas, y en el nivel de adopción. La evidencia de la actualización del inventario de 2014 sugiere que el compromiso político en la creación de estrategias integrales de validación nacional es cada vez mayor (de 5 a 13 países desde 2010).

El informe establece cuatro puntos para identificar a un país con una estrategia integral de validación nacional:

- Acuerdos integrales que abarcan todos los sectores de la educación y el establecimiento de buenas relaciones entre ellas;
- Las buenas conexiones entre la validación de los sectores público, privado y los sectores voluntarios y jóvenes;
- Medidas que aseguren la calidad de los procedimientos de validación;
- Actividades para promover este procedimiento.

Mientras que el inventario no examina explícitamente si la gente y el mercado de trabajo consideran que los títulos obtenidos mediante la validación equivalen a los adquiridos en la educación formal, muestra que algunos países no aplican los mismos estándares. Esta práctica no fomenta la igualdad de consideración, uno de los objetivos de la validación.

Los empleados también deben tener la oportunidad de utilizar sus competencias validadas para la educación y formación y nuevos puestos de trabajo fuera de su entorno de trabajo actual. Hasta ahora, sin embargo, los sistemas de validación utilizados en las empresas para evaluar y registrar las competencias de empleados y las nuevas incorporaciones, rara vez interactúan con los del sector público (Cedefop, 2014d).

Los programas de educación y financiación de las instituciones de formación están basados en el número de alumnos en un momento dado, provocando que la validación no sea un incentivo. Sin embargo la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

validación de parte de la formación formal acorta el tiempo que los estudiantes pasan en la educación formal, por lo que conduciría a la reducción de los recursos financieros del país.

En Francia, Irlanda y Noruega, por ejemplo, la gente tiene el derecho legal de tener sus competencias adquiridas a través de vías no formales e informales validadas.

Los ciudadanos siguen siendo a menudo desconocedores sobre las oportunidades de validación, que se debe en parte a la fragmentación de las prácticas. Los más desfavorecidos, como las mujeres migrantes, son a menudo los que menos conscientes de cómo la validación puede beneficiar su desarrollo personal y profesional. Tienen que estar convencidos de su valor, lo que requiere un mejor asesoramiento. A medida que la gente con baja cualificación son el principal grupo objetivo de las iniciativas de validación en toda Europa, hay una necesidad de los países con alto desempleo para utilizar estos recursos aprovechando todas las posibilidades que ofrecen.

4.5. Contexto Español: El Real Decreto 1224/2009

Se puede decir que el sistema actual de validación de competencias en España tiene su origen en la declaración de Copenhague iniciado a partir del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, tal y como hemos explicado anteriormente.

Pero si tenemos que buscar algún precedente del actual sistema tenemos que irnos al Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (*BOE núm. 138, de 10 de junio, 1995*). En este RD se contempló la certificación de profesionalidad, como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral, identificando las correspondencias de los módulos profesionales de los ciclos formativos a efectos de expedición de certificados de profesionalidad y las convalidaciones de los módulos profesionales de formación profesional ocupacional para completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada. Pese a su novedad, utilidad y popularidad en Europa, no se llegó a desarrollar como tal en España.

Hubo que esperar a la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de la que hemos hablado anteriormente para que se formen los cimientos a través de los cuales la certificación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral se establezca en España tal y como se desarrolla actualmente. Esta ley señala el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales como instrumento del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En cuyo artículo 8 se establece el procedimiento a través del cual se puede adquirir una cualificación o parte de ella a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación (*BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002*).

Sin embargo no tendría su implantación práctica hasta el año 2004 a través del *proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación)* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004), experiencia piloto en la que participaron 331 candidatos, 17 orientadores y 60 evaluadores. Llevado a cabo en siete CCAA: Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Con el desarrollo de este proyecto se pusieron en práctica instrumentos, protocolos de actuación y una metodología específica. El proceso a través del cual un ciudadano tenía que pasar para ver acreditada su experiencia o su formación no formal queda descrito en la Figura 16, donde vemos que hay tres etapas, una primera de sensibilización y posicionamiento donde los ciudadanos se informan y preparan toda la documentación necesaria para ser evaluado; en la segunda etapa se valora toda la información que el ciudadano tiene y si es necesario se indaga o evalúa al mismo con el fin de redactar un informe de evaluación en el que se expresa si realmente se tienen las competencias profesionales correspondientes; y una hay una tercera etapa en la que la comisión de seguimiento propone la acreditación y el órgano competente en expedición de la cualificación expide y registra la acreditación correspondiente.

Figura 16. Etapas del proyecto ERA.



Fuente: Proyecto ERA, 2004.

Una vez finalizado el proyecto, algunos de los objetivos que se alcanzaron fueron:

- Aumentar la demanda hacia el reconocimiento de las competencias profesionales.
- Mantener el principio de equidad con la aplicación de criterios y métodos de evaluación basados en un enfoque plurimodal basado en evidencias de competencia.
- Asentar las bases de una metodología creíble y aceptada por todos los actores.
- Se ha alcanzado un alto grado de consenso y cooperación entre los sectores
- profesionales, las Comunidades Autónomas y las Administraciones Educativa y Laboral.
- Se han identificado las necesidades de formación de los candidatos que han participado en el proyecto.

Las Comunidades Autónomas aportaron unas valoraciones de las cuales se pudo abstraer las siguientes conclusiones:

- El modelo ha resultado válido y aplicable en todas las Comunidades Autónomas participantes, resultando un elemento clave la flexibilización establecida en el desarrollo del proceso para ajustarse a las características del colectivo diana y de la Comunidad Autónoma donde se ha aplicado.
- Valoración muy positiva del trabajo de colaboración realizado entre orientadores y evaluadores, especialmente en las fases de posicionamiento del candidato y de planificación de la evaluación.
- Valoración positiva de la existencia en los grupos de evaluadores de profesionales procedentes de diferentes ámbitos: formación profesional continua, formación profesional ocupacional y sector profesional, ya que esta interacción ha permitido acercar más la filosofía de evaluación de evidencias de competencia a la realidad profesional y alejarse del modelo academicista.
- Validez de la estructura de los grupos de definición de soportes de evaluación.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Utilidad y validez de los soportes de evaluación diseñados: referente de competencias; cuestionario de autoevaluación; dossier de competencias y guía de evidencias de competencia.
- Falta de formación para utilizar adecuadamente los instrumentos diseñados.
- El dossier de competencias ha sido un elemento imprescindible para el procedimiento.
- Incompatibilidad de horarios entre los establecidos por el procedimiento y los fijados por el centro educativo del que pertenecía el profesorado.

Vistos los resultados y las conclusiones abstraídas, del proyecto ERA surgen unas recomendaciones:

- Proporcionar mayor información y difusión del proceso en los ámbitos profesionales e institucionales.
- Potenciar la recogida de evidencias directas en el puesto de trabajo.
- Mejorar en la cualificación de orientadores y evaluadores a través de la creación de programas de formación específica sobre evaluación de competencias, potenciando la colaboración entre ellos en el desarrollo del proceso.
- Conciliar los tiempos de orientación y evaluación con la disponibilidad horaria de candidatos y entornos productivos.
- Dar a conocer en profundidad el dossier de competencias como método de recogida de evidencias indirectas y orientar sobre cómo obtener una documentación de calidad que avale las evidencias presentadas.
- Disponer de una oferta formativa específica amplia y dirigida a todos los candidatos: para los que no pasen a la fase de intervención, para los que no superen dicha fase o para los que obtengan una evaluación positiva en el proceso.
- Llevar a cabo el desarrollo normativo que sustente el procedimiento.

- Diseñar los soportes de evaluación para el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias derivadas de las cualificaciones del CNCP.

Considerando esta experiencia y los resultados obtenidos en la misma, en el año 2009 se publica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Redactada conforme lo establece la Ley 5/2002 como acabamos de decir.

Este Real Decreto es elaborado tras la consulta a las Comunidades Autónomas, tras informar a la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales y la Conferencia Sectorial de Educación y tras la emisión de informe del Consejo General de la Formación Profesional, del Consejo Escolar del Estado y del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo. Ha sido una propuesta conjunta del Ministro de Trabajo e Inmigración y del Ministro de Educación, y recibió su visto bueno, previa aprobación de la Vicepresidenta primera del Gobierno y Ministra de la Presidencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del 17 de julio de 2009, fecha en la que este Real Decreto fue aprobado.

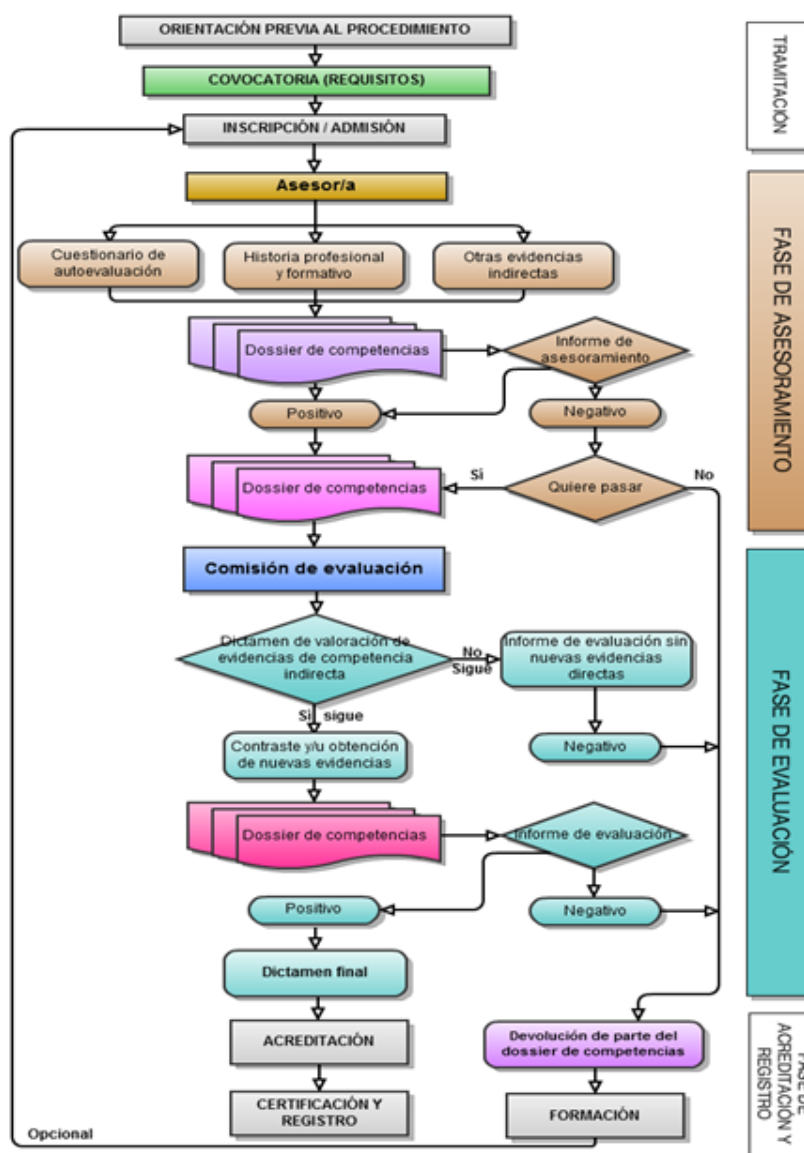
4.5.1. Objeto, concepto y finalidad

Tiene como objetivo principal establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

Desde este RD, el concepto de procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales se entiende como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación., cuya estructura explicaremos a continuación y se pueden observar en la Figura 17.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 17. Procedimiento de acreditación de competencias profesionales según el RD 1224/2009.



Fuente: RD 1224/2009.

Las finalidades que tiene este RD se pueden ver representadas a través de la Figura 18.

Figura 18. Finalidades del RD 1229/2009.



4.5.2. Naturaleza y características del procedimiento de evaluación y acreditación

Este procedimiento se rige por los siguientes principios:

- Respeto de los derechos individuales: en la igualdad de oportunidades, en el acceso y la transparencia del proceso y en la confidencialidad.
- Fiabilidad: Se fundamentará en criterios, métodos, e instrumentos que aseguren resultados comparables en todas las personas

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

participantes, independientemente del lugar o momento en el que se desarrolle la evaluación de la competencia profesional.

- Validez: Los métodos de evaluación empleados, deberán medir adecuadamente la competencia profesional.
- Objetividad: En la evaluación y reconocimiento de la competencia profesional.
- Participación: La definición, planificación y seguimiento del procedimiento se realizarán con la participación de los interlocutores sociales más representativos.
- Calidad: Un mecanismo de verificación interno y externo asegurará la calidad, el rigor técnico y la validez del mismo.
- Coordinación: Se garantizará la adecuada coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes responsables de su desarrollo.

Como expresa el artículo 7, el referente a través del cual la evaluación y la acreditación del procedimiento se guían es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, siendo la unidad mínima acreditable la Unidad de competencias, tal y como hemos dicho anteriormente.

4.5.3. Descripción del procedimiento

A continuación describiremos el procedimiento de acreditación de competencias profesionales acorde con los capítulos III, IV y V del RD 1224/2009, por lo tanto seguiremos la estructura que figura en la Figura 17.

4.5.3.1. Información y orientación.

El artículo 8 del presente RD indica que los principales responsables de que el ciudadano reciba una adecuada información y orientación son las administraciones regionales, tanto educativa como laboral. Aunque también pueden facilitar información las administraciones locales, los agentes sociales, Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones públicas y privadas. Esta información será sobre:

- La naturaleza y las fases del procedimiento,
- El acceso al mismo,

- Sus derechos y obligaciones,
- Las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas.

Esta información y orientación facilitará que las personas puedan tomar una decisión fundamentada sobre su participación en el procedimiento así como, en su caso, el acompañamiento necesario en el inicio y desarrollo del mismo.

Para dar soporte a las administraciones regionales y locales, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y el Ministerio de Educación desarrollarán, con la colaboración de las administraciones de las comunidades autónomas, una Plataforma de Información y Orientación que permita obtener información relativa al procedimiento de evaluación y acreditación, a las convocatorias y a las ofertas de formación. Esta Plataforma formará parte del Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional en el marco de lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo y en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Las administraciones competentes también han de garantizar la formación y actualización de los orientadores y de otros profesionales de las Administraciones educativas y laborales, para que puedan proporcionar una información y orientación adecuadas a quien lo necesite.

4.5.3.2. Convocatoria

Según establece el artículo 10, el procedimiento es convocado a través de una convocatoria en la que aparece como mínimo la información que figura en la Figura 19.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 19. Información básica que ha de figurar en una convocatoria del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Del mismo modo también se establecen en las convocatorias que:

- Para facilitar la cualificación de personas adultas que no posean el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, las administraciones competentes designarán los centros en los que podrán solicitar, en cualquier momento, su participación en el procedimiento regulado en el presente real decreto.
- Para dar respuesta a las solicitudes presentadas a las que se refiere el punto anterior, las administraciones competentes realizarán, al menos, una convocatoria anual con el fin de facilitar que puedan obtener como mínimo una cualificación profesional de nivel I.

- Las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, en cada ámbito territorial, podrán solicitar, a la Administración General del Estado o a la administración competente en cada Comunidad Autónoma, la realización de convocatorias específicas para dar respuesta tanto a las necesidades de determinadas empresas, sectores profesionales y productivos, como las de colectivos con especiales dificultades de inserción y/o integración laboral.
- La Administración General del Estado, con la colaboración de las comunidades autónomas, podrá realizar convocatorias de evaluación y acreditación de competencias para determinados sectores o colectivos de carácter supraautonómico, cuando las convocatorias autonómicas no permitan garantizar la integración de los intereses contrapuestos de diversas comunidades autónomas, así como la igualdad en las posibilidades de acceso al procedimiento para las personas potencialmente beneficiarias residentes en el territorio de distintas comunidades autónomas.
- Para el eficaz acceso de las personas que están trabajando a los procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de otros aprendizajes no formales, se podrán utilizar los permisos individuales de formación, de acuerdo con lo que establezca el Ministerio de Trabajo e Inmigración en desarrollo del artículo 12 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el empleo.
- La Administración General del Estado y las administraciones competentes de las comunidades autónomas, garantizarán, en cada ámbito territorial, el cumplimiento de la legislación en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, especialmente, de las personas con discapacidad. A tal fin las personas que deseen participar en el procedimiento que se establece en este real decreto dispondrán de los medios y recursos que se precisen para acceder y participar en el mismo.

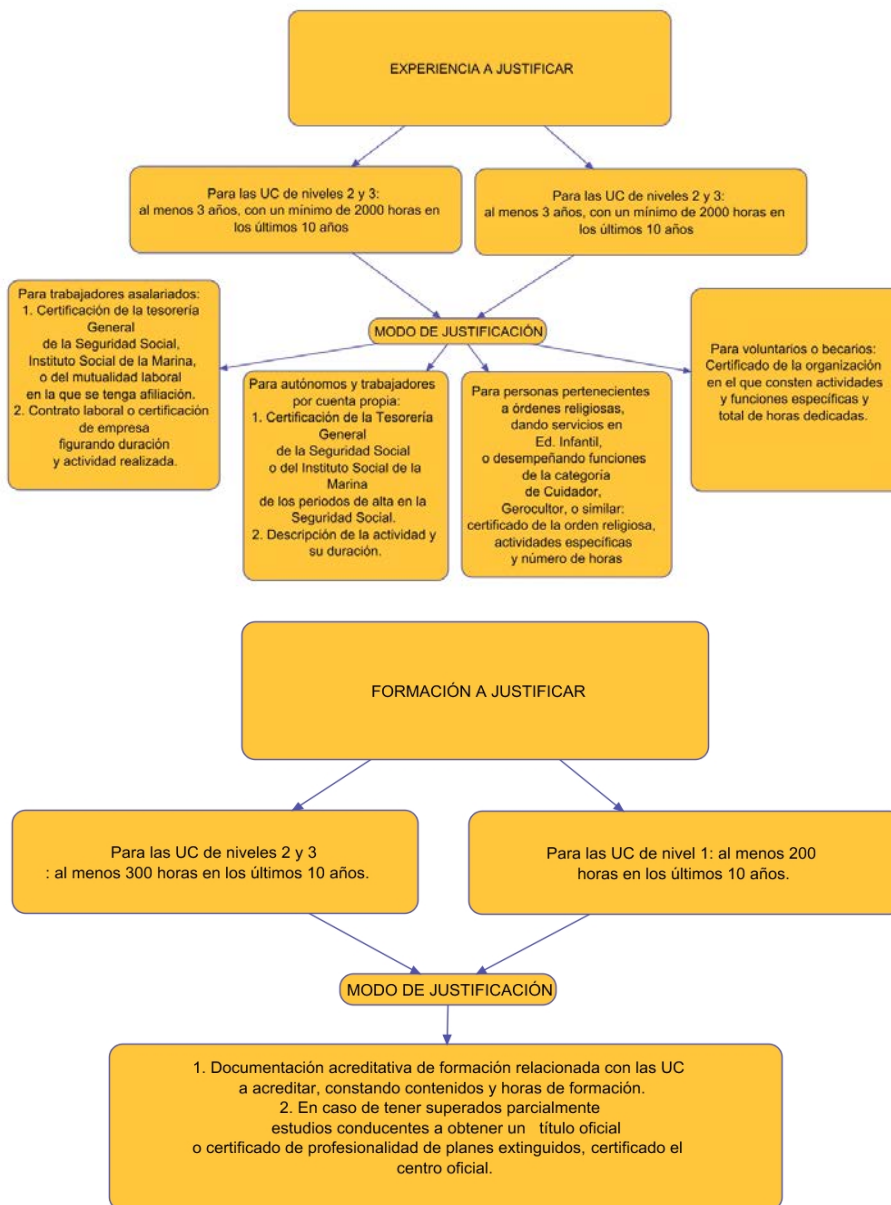
4.5.3.3. Requisitos de admisión.

Hay unos requisitos que el ciudadano ha de cumplir si pretende acceder al procedimiento según se establece en el artículo 11:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.
- Tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción, cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años para los niveles II y III.
- Tener experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se quieren acreditar. Se justificará conforme las Figura 20:

Figura 20. Experiencia y formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Fuente: BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

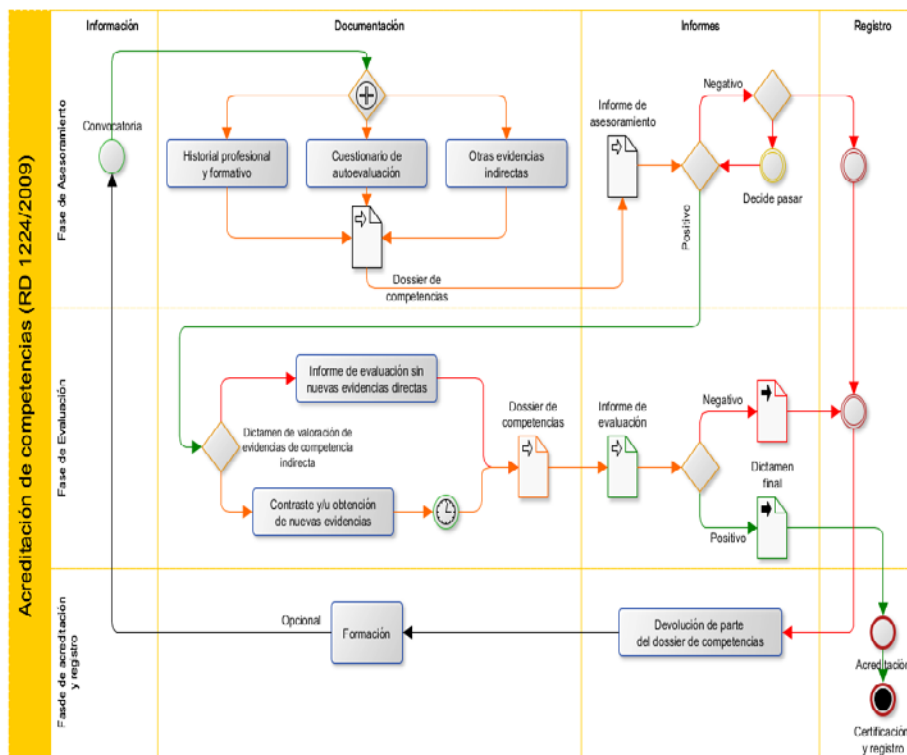
Existe una excepción relacionada con los mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral o formativa pero que no puedan justificarlos mediante los documentos acreditativos. Estos usuarios podrán solicitar su inscripción provisional en el procedimiento, siempre que lo justifiquen mediante alguna prueba admitida en derecho, de su experiencia laboral o aprendizajes no formales de formación (una prueba de derecho sería una declaración jurada de los compañeros de trabajo de un candidato). Como veremos en la fase de inscripción/admisión, será una comisión la responsable de estudiar los casos y emitir un informe sobre la posibilidad de participación del candidato.

Una vez publicada la convocatoria y tras la difusión correspondiente a cargo de la administración que la publica los ciudadanos se inscriben en el procedimiento aportando las evidencias necesarias para demostrar cumplir con los requisitos establecidos en la misma. Comienza así el proceso de selección a través de las comisiones de admisión que tras valorar la documentación aportada de cada ciudadano emiten un juicio al respecto.

4.5.3.4. Fases del procedimiento

Una vez superada esta fase de tramitación el candidato accede al procedimiento en sí que consta de una fase de asesoramiento, otra de evaluación y otra de acreditación y registro. Estas fases las explicaremos tomando como referencia este RD y el diagrama de flujo representado por la Figura 21.

Figura 21. Fases del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Fuente: Luis Carro, 2015.

4.5.3.4.1. Fase de asesoramiento

La primera fase, denominada de asesoramiento es en la que los asesores entran en contacto con los candidatos que les son asignados; les explican el proceso, les proporcionan los materiales a través de los cuales van a trabajar y les ayudan durante toda la fase a cumplimentarlo. Por último indican al candidato, tras revisar las evidencias directas e indirectas, su decisión sobre la continuidad en el proceso, aunque esta decisión no sea vinculante. En esta fase solamente acceden los candidatos que han sido admitidos anteriormente.

El asesoramiento será obligatorio y tendrá carácter individualizado o colectivo, en función de las características de la convocatoria y de las necesidades de las personas que presenten su candidatura. Podrá realizarse

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

de forma presencial o a través de medios telemáticos, cuando así lo establezcan las Administraciones responsables de la convocatoria.

En esta fase se generan aquellos documentos que son necesarios para demostrar que el candidato posee las competencias profesionales específicas para las cuales se ha presentado, el conjunto de esta documentación es denominado dossier de competencias y está formado por el historial profesional y formativo, los cuestionarios de autoevaluación o otras evidencias indirectas:

- Historial profesional y formativo. Este documento es elaborado a partir de las características peculiares de cada candidato, está formado por 6 partes:
 - En la portada aparecen los datos básicos del candidato junto con la última fecha de actualización.
 - En la segunda parte se plasma la información relativa a los datos personales (nombre, dirección, teléfono...) El candidato rellena este historial con la información que en él se solicita. El asesor le ayuda a completarlo.
 - En otra parte se plasma el historial profesional correspondiente a la experiencia laboral que tiene cada participante en el proceso. Se incluyen datos tales como: el sector productivo, la situación laboral, el centro, el periodo trabajado, la duración, las principales actividades que desarrolla y por último hay una casilla a completar por el asesor en la que valida o no la información para el proceso. Los apartados anteriormente descritos deben completarse para cada uno de los puestos ocupados.
 - En una cuarta parte se constatará el historial formativo, es decir la educación y formación recibida. Se divide a su vez en títulos académicos oficiales, Certificados de Profesionalidad y otra formación. Se tiene que indicar en este último caso: nombre del curso, centro u organismo, periodo, duración, módulos o contenidos y resumen de los contenidos. Para este último apartado el asesor debe considerar si esta formación es válida para el proceso o no se considera.

La validación de competencias profesionales

- En el quinto apartado, el/la candidato/a tiene un espacio en el que añade otras informaciones de interés que crea oportuna y de relevancia para el proceso.
- En una última parte se firma la declaración responsable de la persona candidata, confirmando que la información aportada es cierta y verificable.

Los auto-cuestionarios o cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia solicitadas (véase anexo XVIII). Se insta a la persona candidata a responder con sinceridad, destacando la importancia que puede tener como información para el auto-conocimiento y para que conozca los niveles de calidad exigidos.

- Estos auto-cuestionarios pretenden realizar una autoevaluación personal sobre los conocimientos que el candidato posee acerca de la unidad de competencia correspondiente; por lo tanto, hay tantos cuestionarios como unidades de competencia tiene cada cualificación profesional.
- Se ha de completar de forma sincera y sirve como orientación acerca de la adquisición de la unidad de competencia correspondiente.
- Cada cuestionario que evalúa cada unidad de competencia esta desglosado en actividades profesionales principales (APP) y a su vez en actividades profesionales secundarias (APS).
- El candidato responde directamente a cada APS a través de un formato tipo Likert, en la que se indica el diferente grado de dominio de cada APS, de acuerdo a la siguiente escala:
 - 1. No sé hacerlo.
 - 2. Lo puedo hacer con ayuda.
 - 3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda.
 - 4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda e incluso podría formar a otro trabajador o trabajadora.

De las respuestas del candidato para cada APS, se extrae si el candidato tiene adquirida la APP. A su vez de la adquisición de cada

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

APP se concluye la adquisición de la unidad de competencia que corresponda.

- Otras evidencias indirectas: durante las sesiones individuales el asesor va registrando las evidencias indirectas, que es toda aquella información que sale a la luz a través del diálogo e intercambio de información que se produce tanto vía oral como escrita. El asesor recopila esta información adicional de gran utilidad para completar la posterior ficha de sistematización de evidencias y el consecuente informe del asesor.

Por lo tanto, al finalizar esta fase, teniendo en cuenta toda la información generada, se redacta el citado informe de asesoramiento. Si es positivo, se trasladará a la correspondiente comisión de evaluación toda la documentación aportada así como el informe elaborado debidamente firmado. Si el informe es negativo, se le devolverá al candidato o candidata toda la información recopilada y se le indicará la formación complementaria que debería realizar así como los centros donde podría recibirla. No obstante, dado que el contenido del informe del asesor o asesora no es vinculante, el candidato o candidata podrá decidir pasar a la fase de evaluación. En este caso, también se trasladará a la comisión de evaluación, junto con el informe, el dossier de competencias.

El asesor

Es importante tener claro lo que es y representa la figura del asesor porque una vez que un candidato accede al procedimiento es el asesor el responsable de hacer aflorar toda la experiencia que el profesional tiene acumulada a lo largo de su vida laboral y formativa de una forma ordenada y perceptible para ser evaluada en la siguiente fase .

Acorde con la Guía del asesor y con el artículo 23 del RD 1224/2009 el asesor asume tres funciones principales: Asesorar al candidato durante la fase de asesoramiento, redactar el informe de evaluación que pasará a manos de la comisión de evaluación y colaborar con las comisiones de evaluación cuando así les sea requerido.

En la primer de las funciones el asesor “asesora al candidato o candidata en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación, así como, en su caso, en el desarrollo del historial profesional y formativo

presentado y en la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación”. Para ello es necesario:

- En primer lugar ha de planificar la fase de asesoramiento de acuerdo con la convocatoria, es decir: identificar las UC a las que el candidato se ha inscrito y los requisitos para que se les sean acreditadas; ajustar sus actuaciones a las UC, a la trayectoria profesional y formativa de las personas candidatas y a los recursos disponibles que establezcan las Administraciones convocantes; establecer un calendario de actuación.
- Informar al candidato a través de las correspondientes sesiones de asesoramiento para: ayudarle a completar todos los instrumentos y aclarar todas las dudas; informar sobre la estructura normativa, la convocatoria y las fases del procedimiento; informar sobre la relación entre la UC seleccionada y los correspondientes certificados de profesionalidad y títulos de FP; proporcionar cuanta información sea necesaria para satisfacer las necesidades de esta fase.
- Guiar para la autoevaluación reflexiva de sus competencias profesionales; cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación y el Historial Profesional y Formativo

La segunda función tiene que ver con el Informe de Asesoramiento que será entregado a la comisión de evaluación. Es fundamental que el asesor tenga en cuenta las siguientes pautas:

- Valorar la coherencia de la información aportada por la persona candidata en los siguientes términos:
 - Tener en cuenta siempre el referente de evaluación.
 - Aplicar la Plantilla de Valoración del Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia que desea.
 - Identificar las posibles carencias de competencia profesional.
 - Valorar si la candidata o el candidato cuenta con probabilidades de superar la fase de evaluación.
 - Si el informe es negativo comunicar al candidato sus carencias formativas y posibilidades de adquisición de las mismas.
- Cumplimentar el Informe del Asesor para la Comisión de Evaluación a través de la ficha de sistematización de evidencias de competencia,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

reflejando que competencias profesionales están suficientemente justificadas cuáles no.

La tercera función del asesor conlleva la entrega del citado informe a la comisión de evaluación y permanecer a su disposición cuando esta le requiera.

Desde las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal se destacan los conocimientos y capacidades clave siguientes (Cedefop, 2016a):

- Conocimiento exhaustivo del proceso de validación.
- Conocimiento exhaustivo del sistema educativo.
- Capacidad para expresar experiencias de aprendizaje en resultados del aprendizaje que se correspondan con estándares existentes.
- Conocimiento del mercado de trabajo.
- Una lista de contactos (expertos) para responder a cuestiones técnicas específicas (interlocutores sociales y otros expertos del sector).

4.5.3.4.2. Fase de evaluación.

En esta fase se determina de forma definitiva si el candidato demuestra poseer las Unidades de Competencia que solicita que se le acrediten. La documentación es tramitada en esta fase no por una sola persona como sucedió en la fase anterior, sino por un grupo de evaluadores que forman la Comisión de Evaluación. A esta fase pueden acceder todos los candidatos admitidos que así lo crean conveniente, a pesar de que el asesor concluya su informe de forma negativa, ya que el informe del asesor no es vinculante.

El dossier de competencias es traspasado del asesor a la comisión de evaluación junto con todos los documentos que se han ido generando. Según el artículo 16 de este Real Decreto:

- La evaluación, en cada una de las unidades de competencia en las que se haya inscrito el candidato o candidata, tendrá por objeto comprobar si demuestra la competencia profesional requerida en las realizaciones profesionales, en los niveles establecidos en los criterios de realización y en una situación de trabajo, real o simulada, fijada a partir del contexto profesional.

- La evaluación se realizará analizando el informe del asesor o asesora y toda la documentación aportada por el candidato y, en su caso, recabando nuevas evidencias necesarias para evaluar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que se haya inscrito.
- Se utilizarán los métodos que se consideren necesarios para comprobar lo explicitado por la persona que presente su candidatura en la documentación aportada. Estos métodos pueden ser, entre otros, la observación del candidato o candidata en el puesto de trabajo, simulaciones, pruebas estandarizadas de competencia profesional o entrevista profesional.
- La selección de los métodos y su concreción en actividades de evaluación se realizará de acuerdo con la naturaleza de la unidad de competencia, las características de la persona aspirante a participar en el procedimiento y los criterios para la evaluación recogidos en las Guías de evidencias.
- La evaluación se desarrollará siguiendo una planificación previa, en la que constarán, al menos, las actividades y métodos de evaluación, así como los lugares y fechas previstos. De cada actividad quedará un registro firmado por el aspirante y el evaluador.
- El resultado de la evaluación de la competencia profesional en una determinada unidad de competencia se expresará en términos de demostrada o no demostrada.
- El candidato o candidata evaluado será informado de los resultados de la evaluación y tendrá derecho a reclamación ante la Comisión de Evaluación y, en su caso, a presentar recurso de alzada ante la administración competente.
- El expediente de todo el proceso, en el que se recogerán todos los registros y resultados producidos a lo largo del procedimiento, será custodiado por la administración competente.

Según el artículo 27 de este RD la composición y funcionamiento de las comisiones de evaluación han de ajustarse a los siguiente:

- Cada comisión estará formada por un mínimo de cinco personas acreditadas para evaluar: una que ostentará la presidencia, otra la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

secretaría y al menos tres como vocales. Se garantizará la presencia de evaluadores tanto del sector formativo como del productivo. Excepcionalmente, las administraciones competentes podrán designar comisiones de evaluación en las que falte alguno de los dos sectores si de otra forma no pudiese realizarse la fase de evaluación.

- Quien ostente la presidencia será el responsable de los trabajos de la comisión y mantendrá la necesaria coordinación entre las diferentes fases del procedimiento. Será un empleado público de la administración y deberá tener una experiencia laboral o docente de, al menos, seis años, o haber actuado durante dos años en funciones de asesoría o de evaluación en este procedimiento.
- El secretario o secretaria dará fe de los acuerdos tomados por la comisión y será un empleado público de la Administración.
- La comisión de evaluación podrá proponer la incorporación de profesionales cualificados en calidad de expertos, con voz pero sin voto, que serán nombrados, si procede, por la administración competente.
- Para proteger la imparcialidad y rigor técnico de la evaluación, y sin perjuicio de las peculiaridades previstas en este real decreto, el funcionamiento y las actuaciones de las comisiones de evaluación estarán sujetas a la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del procedimiento administrativo común.
- Los miembros de las comisiones podrán percibir las compensaciones económicas que reglamentariamente establezca la Administración convocante, en función de sus disponibilidades presupuestarias. Cuando la convocatoria la realice la Administración General del Estado, las compensaciones se registrarán por lo dispuesto en el Real Decreto 462/2002, de 24 de mayo, sobre indemnizaciones por razón del servicio.

A su vez el artículo 28 especifica las funciones que la comisión ha de asumir:

- Organizar el proceso de evaluación a través de un plan que incluya las actividades o pruebas necesarias y la gestión derivada de su actuación.

- Valorar la documentación aportada por los candidatos y por el informe del asesor al que se hace referencia en el artículo 15.3. Se podrá requerir al interesado, si ello fuera necesario, la aportación de otra documentación complementaria que evidencie la adquisición de las competencias profesionales que solicita le sean reconocidas.
- Determinar los métodos e instrumentos de evaluación de la competencia profesional.
- Evaluar la competencia profesional a partir de la información recopilada y las evidencias generadas y registradas a lo largo de todo el procedimiento, tomando como referente las realizaciones profesionales y los criterios de realización de cada una de las unidades de competencia.
- Recoger los resultados en un acta de evaluación que, junto con todo el expediente, se remitirán a la administración competente, con la propuesta de certificación correspondiente para la acreditación de los candidatos.
- Resolver las reclamaciones que puedan presentar los candidatos durante el proceso de evaluación.
- Documentar el proceso de evaluación para el seguimiento, control y aseguramiento de la calidad.
- Informar al candidato de los resultados de la evaluación, así como sobre las oportunidades para completar su formación y obtener la acreditación completa de títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad.
- Cuantas otras vinculadas a sus funciones le sean asignadas por la administración competente.

Así pues se genera un nuevo dossier de competencias donde se incluye toda la nueva documentación que haya sido aportada o generada en esta fase. A este dossier le acompaña el informe de evaluación elaborado por la comisión de evaluación de cada candidato indicando los resultados de la evaluación de las competencias profesionales, así como la propuesta de formación. Se pueden dar varios casos:

- Si el informe de evaluación es negativo, se incluyen recomendaciones sobre un itinerario formativo o en su caso los

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

módulos formativos o profesionales por vías formales que puede cursar para obtener la acreditación de la Unidad o Unidades de Competencia. De esta manera puede que el candidato en próximas convocatorias obtenga la acreditación.

- Si el informe es positivo, la Comisión de Evaluación emite Dictamen Final en que quedan reflejadas las unidades de competencia acreditadas.

El presidente de la comisión de evaluación es el responsable de informar por escrito al candidato evaluado de los resultados de evaluación. Asimismo, le informa de la forma y plazos para ejercer su derecho de reclamación ante la comisión de evaluación y, en su caso, a presentar recursos administrativos que procedan.

El evaluador

Cuando el evaluador entra en juego, el candidato ya conoce el procedimiento de una forma avanzada. El fin del evaluador por lo tanto es el de valorar la experiencia profesional y formación no formal a través de los instrumentos apropiados para ello.

La guía del evaluador resalta la importancia de que el evaluador ha de ser consciente de que los resultados del aprendizaje obtenidos por la experiencia laboral son de difícil acceso tanto para las personas candidatas como para las evaluadoras, ya que las competencias profesionales (al contrario de lo que ocurre con las que se adquieren en el ámbito educativo formal) están unidas a la práctica profesional y, por ello, tienen gran dificultad en ser separadas e identificadas y, en último término, evaluadas (Ministerio de Educación, 2009a).

El evaluador tiene en cuenta la información proveniente de la fase de asesoramiento para profundizar y esclarecer las competencias profesionales adquiridas por la persona candidata.

En el RD 1224, en su art. 24 así como en la guía de evidencias del evaluador especifican las funciones de los evaluadores para el procedimiento. Son siete las funciones de las que ha de responsabilizarse el evaluador:

- Primero es necesario planificar la evaluación individual y personalizada de cada unidad de competencia, para ello hay que: tener en cuenta el

Plan Global de Evaluación de la Comisión de Evaluación; valorar el dossier de competencias y el informe del asesor; definir concretamente qué evidencias complementarias es necesario saber; concretar las actividades de evaluación acorde a las guías de evidencia y la información obtenida ya.

- El evaluador debe preparar un primer informe para la comisión de evaluación. Ésta valorará la continuidad de la persona candidata en el proceso.
- Planificar con la persona candidata lugares y fechas de realización de las evaluaciones.
- Realización de la evaluación de acuerdo con el Plan establecido por la Comisión de Evaluación y obtención y registro de las nuevas evidencias.
- Elaboración del dictamen de valoración acorde a la información obtenida.
- Atender la solicitud de revisión en caso de que el candidato no estuviera conforme con la valoración de la comisión de evaluación.
- Gestionar la documentación generada por la aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.

A pesar de que estas funciones se entienden para cada evaluador. Estos no actúan de la misma forma que los asesores ya que son comisiones de evaluación las que son formadas para evaluar.

Estas comisiones son nombradas por la Administración responsable del procedimiento acorde con las Familias Profesionales y las unidades de competencia que se convocan.

4.5.3.4.3. Fase de acreditación y registro:

Una vez concluida la fase de evaluación, con la elaboración de los documentos pertinentes. Aquellos que han recibido un informe de evaluación positivo se les proporciona una acreditación por cada unidad de competencia que hayan demostrado. Según el artículo 17 en esta tercera fase:

- A los candidatos y candidatas que superen el proceso de evaluación, según el procedimiento previsto en este real decreto, se les expedirá

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

una acreditación de cada una de las unidades de competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional.

- Cuando, a través de este procedimiento, la persona candidata complete los requisitos para la obtención de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, la administración competente le indicará los trámites necesarios para su obtención.
- La obtención del título de Técnico o de Técnico superior requerirá cumplir los requisitos de acceso previos a las enseñanzas correspondientes, según lo prevé la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo.

Una vez obtenida la acreditación se procede con el registro de la misma y con la expedición de los certificados oportunos. Según el artículo 18 del presente Real Decreto:

- La expedición de la acreditación de unidades de competencia corresponderá a la administración responsable de la convocatoria.
- La administración competente transferirá los resultados a un registro, de carácter estatal, nominal y por unidades de competencia acreditadas. El Servicio Público de Empleo Estatal será el responsable del fichero de este registro, al que tendrán acceso el Ministerio de Educación para el ejercicio de las competencias atribuidas al mismo por ley y las administraciones educativas y laborales de las comunidades autónomas a los efectos previstos en el artículo siguiente. Para garantizar la completa actualización de esta información en tiempo real, a los efectos laborales y/o educativos, así como a los efectos previstos en la legislación de protección de datos de carácter personal, se establecerán los procedimientos correspondientes.

Una vez explicado el procedimiento y las fases que lo componen vamos a irnos al artículo 19 de este Real Decreto donde nos indica los efectos que tienen estas acreditaciones obtenidas:

- La Administración educativa reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de convalidación de los módulos profesionales correspondientes, según la normativa vigente, y que se establece en cada uno de los títulos.

- La Administración laboral reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de exención de los módulos formativos asociados a las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad, según la normativa vigente, y que se establece en cada uno de los certificados.

Del mismo modo, según lo establecido en el artículo 18, una vez que se finaliza el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, las administraciones competentes remitirán a todas las personas que hayan participado en el procedimiento establecido en el presente real decreto, un escrito en el que se hará constar, según proceda:

- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación.
- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para completar la formación conducente a la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las mismas.

4.5.3.5. Organización y gestión de procedimiento.

Esta parte del Real Decreto está compuesta por los artículos del 21 al 30 abarcando desde los responsables administrativos a los responsables en implementar el asesoramiento y evaluación.

Las estructuras organizativas responsables del procedimiento son según el artículo 21 la Administración General del Estado. El Ministerio de Trabajo e Inmigración y el Ministerio de Educación constituirán una comisión interministerial para garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones del procedimiento regulado en este real decreto, así como para el seguimiento y evaluación del mismo. Para ello, esta comisión debe:

- Disponer de la información de todas las convocatorias que se realicen en cada ámbito territorial con el fin de facilitar su complementariedad y la información a todas las personas interesadas.

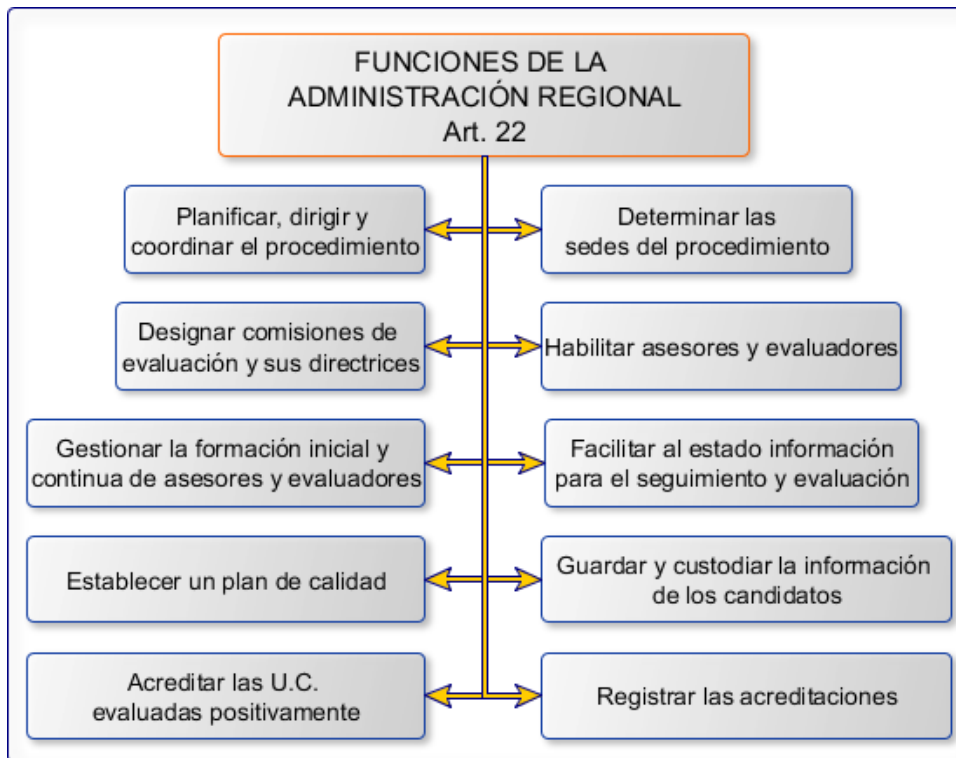
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Facilitar el intercambio de asesores y evaluadores entre las diferentes Comunidades Autónomas.
- Promover los acuerdos necesarios entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas para la realización de todas o alguna de las fases del procedimiento.
- Elaborar, en colaboración con las comunidades autónomas, las Guías de evidencias de las diferentes unidades de competencia así como el resto de documentación e instrumentos necesarios para la implementación del procedimiento de evaluación y acreditación establecido en el presente real decreto.
- Establecer, en colaboración con las comunidades autónomas, la estructura organizativa responsable del procedimiento para las convocatorias.

Las administraciones de las comunidades autónomas. En cada comunidad autónoma, las administraciones educativa y laboral competentes establecen conjuntamente la estructura organizativa responsable del procedimiento que se establece en este real decreto.

- Esta estructura debe indicar, al menos, los órganos, unidades y colectivos encargados de realizar las siguientes funciones: gestión única del procedimiento, seguimiento y evaluación de resultados, información, asesoramiento, evaluación de los candidatos, acreditación y registro de las unidades de competencia.
- El Consejo General de Formación Profesional participa como órgano asesor y consultivo en el seguimiento y evaluación del desarrollo y resultados de dicho procedimiento.
- Las administraciones públicas competentes han de garantizar, en la forma prevista en sus respectivos ámbitos territoriales, la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

Figura 22. Funciones de la administración regional para con el procedimiento.



Fuente: BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009.

El procedimiento se ha de desarrollar en unos determinados centros y sedes autorizados para la instrucción y resolución de las diferentes fases. Según el artículo 29 estos centros serán los determinados en la Figura 23.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

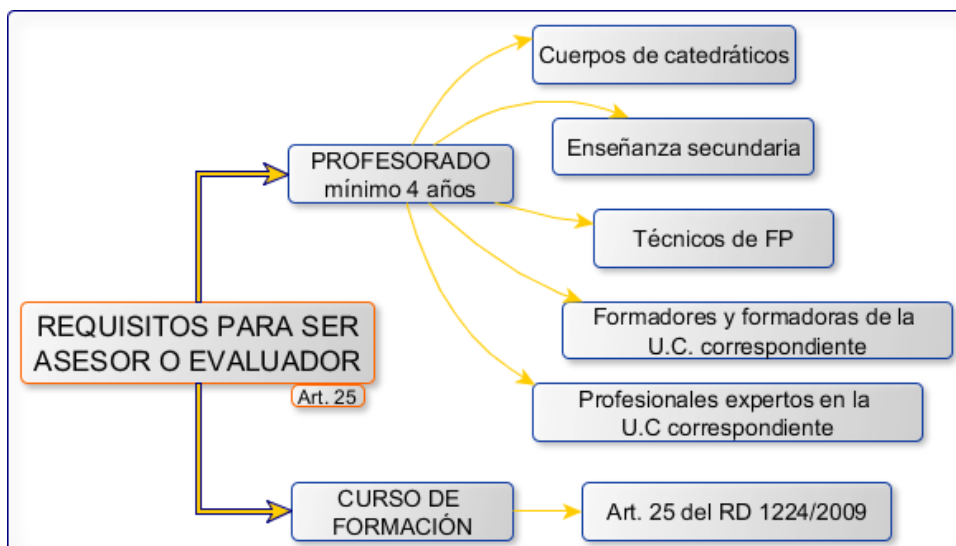
Figura 23. Centros y sedes donde se realiza el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Fuente: BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009.

Anteriormente hemos descrito las funciones del asesor y del evaluador, pero para que una persona ejerza como tal es necesario que cumpla unos requisitos mínimos, los cuales representamos a través de la Figura 24. Es indispensable que se cumplan ambos requisitos, tanto el de carácter profesional como el formativo, acorde este último a los contenidos que figuran a su vez en los anexos IV y V del Real Decreto 1224/2009.

Figura 24. Requisitos necesarios para ser asesor o evaluador en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Fuente: BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009.

Conforme establece el artículo 30, la Administración General del Estado en colaboración con las comunidades autónomas, y previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, elaborará un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento.

- Las Comunidades Autónomas proporcionarán a la Administración General del Estado la información y los datos necesarios para el desarrollo del Plan de Seguimiento y Evaluación en el conjunto del Estado.
- La Administración General del Estado elaborará anualmente un informe que presentará al Consejo General de la Formación Profesional y que incluirá, en su caso, propuestas de mejora para los distintos aspectos del procedimiento.

Tras dos años de vigencia y con el objetivo de desarrollar lo indicado en el artículo 21, se publicaron dos Órdenes del Ministerio de Presidencia. La Orden PRE 910/2011, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE núm.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

90 de 15 de abril, 2011) Esta comisión tiene cobertura nacional, con el objetivo de realizar el análisis de las convocatorias realizadas en las diferentes Comunidades Autónomas. Y la Orden PRE 3480/2011, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral para el ámbito de gestión de la de la AGE, es decir, Ceuta y Melilla (BOE núm. 308, de 23 de diciembre, 2011). En este caso también tiene la función de realizar la gestión propia del procedimiento en ese ámbito, según lo indicado en el RD 1224/2009 (Martín Seco, 2015, p. 67).

Ambas Comisiones tienen por objetivo fundamental el de garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones de dicho real decreto. Y además le asigna los siguientes:

- Promover y difundir procedimiento y reforzar el desarrollo de las actuaciones y medidas que lo integran.
- Colaborar con las Comunidades Autónomas en el desarrollo del procedimiento.
- Realizar el seguimiento y evaluación del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

4.6. La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral

La validación del aprendizaje no formal e informal se lleva a cabo desde los centros educativos, pero no es exclusivo de ellos. La validación es un instrumento que engloba tanto educación como la sociedad y la empresa.

La empresa es el gran beneficiario de las competencias que un ciudadano tiene ya que con ellas va a servir al proceso productivo de la empresa. Por otro lado la empresa es conocedora de las competencias necesarias para desempeñar un puesto laboral determinado de forma adecuada. Por lo tanto empresa y ciudadano han de estar unidos por las competencias que son necesarias para desempeñar un puesto laboral y que serán necesarias para desarrollar el mismo en el futuro, adaptándose mutuamente, empresa y ciudadano, en cuanto a competencias nos referimos.

Veremos a continuación esta relación, como se está dando y sus beneficios desde diferentes puntos de vista.

4.6.1. Los convenios colectivos

El convenio colectivo es el documento que regula las condiciones de trabajo y de productividad del trabajador y resultan de la negociación desarrollada por los representantes de los trabajadores y de los empresarios, tal y como dice el estatuto de los trabajadores (BOE, núm. 255 de 24 de octubre, 2015).

Estos convenios debieran estar actualizados y desarrollados teniendo al individuo como protagonista, adaptándoles a las condiciones de trabajo y a las circunstancias económicas y productivas (Tolosa Tribiño, 2013). Sin embargo de 9514 convenios firmados desde la publicación del RD 1224/2009 en tan solo 39 encontramos alusiones a la acreditación de competencias de una forma clara. En la Tabla 25 podemos ver en qué convenios colectivos aparece la acreditación de competencias profesionales como instrumento para promover las competencias profesionales

Tabla 25. Alusión a la acreditación de competencias profesionales desde los convenios colectivos.

DENOMINACIÓN CONVENIO	FECHA	AUTORIDAD LABORAL	ALUSIÓN AL PROCEDIMIENTO
Ocio educativo y animación sociocultural	08/03/2011	Estatal	<p>Artículo 20. Puestos de trabajo: Las reconocerán las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral para su acreditación de cara a la obtención de los correspondientes certificados de profesionalidad, de conformidad con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009.</p>
Transportes de enfermos y accidentados	19/10/2011	Andalucía	<p>Artículo 40. Formación: Las partes acuerdan realizar las gestiones oportunas al amparo de los puntos 5 y 6 del artículo 10 del R.D. 1224/2009 para que tanto la administración del estado como las autonómicas realicen convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores/as del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según su experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional de Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pendiente de publicación) y del título de FP de Técnico en Emergencias Sanitarias. Instar a la administración estatal o autonómica que desarrollen el R.D. 1224/2009 sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral a que garanticen en la estructura de organización y gestión del procedimiento, la PRESENCIA de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas según el ámbito territorial de actuación, a tenor de lo dispuesto en dicho Real Decreto en su artículo 21 punto 3, con la finalidad de garantizar la calidad y equidad del mismo. Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores/as puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el R.D. 1224/2009 o las disposiciones autonómicas que la desarrollen.</p>
Convenio colectivo de trabajo estatal para las empresas de gestión y mediación inmobiliaria.	10/12/2011	Estatal	<p>Artículo 39. Contratos con finalidad formativa: En relación al Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral: Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas. Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. En este sentido, y con el fin de ampliar el número de personas en estos procesos, se potenciará la utilización de los permisos individuales de formación como vía de financiación para la asistencia a estos procesos. Certificar el tiempo y contenido de la practicas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatoria que se realicen por parte de la administración competente. Artículo 60. Financiación: Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia</p>

La validación de competencias profesionales

			laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009
Promotora de detallistas de alimentación S.A.	06/06/2012	Córdoba	Disposición adicional tercera. Formación: La empresa, a petición del trabajador o de sus representantes, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio o normativa que lo desarrolle, para que el trabajador lleve a cabo la solicitud.
COMPañIA DEL TRANVIA DE SAN SEBASTIÁN SA	18/06/2012	Guipúzcoa	Artículo 27. Permiso Individual de Formación (PIF). Cuando el número de horas solicitadas por parte del personal de la empresa supere el crédito disponible, se dará preferencia a aquellas formaciones relacionadas con el desarrollo técnico-profesional. Acreditación de competencias para el ejercicio de una ocupación u oficio.
Transporte de enfermos y accidentados en ambulancia del Principado de Asturias	14/09/2012	Asturias	Artículo 40. Cláusula adicional. Disposición adicional primera: además se comprometen a realizar las gestiones oportunas al amparo del punto 5 y 6 del artículo 10 del R.D. 1224/2009 para que la administración autonómica realice convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según se experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional del Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pte. de publicación) y del título de Fp de Técnico en emergencias sanitarias. Instar a la administración autonómica que desarrolle el R.D. 1224/2009 sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el R.D. 1224/2009 o las disposiciones autonómicas que la desarrollen.
Preparados y Productos Artesanos La Perla S.L.	05/02/2013	Córdoba	Disposición adicional segunda. Formación: La empresa, a petición del trabajador o de sus representantes, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009.
XVII convenio de Industria química	09/03/2013	Estatal	Artículo 80. Formación Profesional para el Empleo: Las organizaciones firmantes del presente Convenio, consideran la Formación para el Empleo como un elemento estratégico que permite compatibilizar la mayor competitividad de las empresas, con la formación individual y el desarrollo profesional en el marco de un proceso de aprendizaje permanente propio de la formación profesional para el empleo, y manifiestan por ello su voluntad de aprovechar y desarrollar al máximo la normativa legal vigente (Ley Orgánica 5/2002, el RD 395/2007 y el Real Decreto 1224/2009), ajustando las previsiones de tal normativa, a las singularidades de la Industria Química. Las empresas, a petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el R. D. 1224/2009, Artículo 86. Permisos individuales de formación: Asimismo de conformidad con el artículo 12.3 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

			través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales.
Limpieza de edificios y locales	23/05/2013	Estatal	Artículo 41. Principios generales: 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. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Naturopatía y profesionales naturópatas	28/08/2013	Estatal	Artículo 17. Cualificación profesional: Se encomienda a los firmantes del presente Convenio Colectivo que elaboren un estudio basado en la Familia Profesional correspondiente a la Naturopatía; proceso en que el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) tendrá un papel de terminante en su desarrollo y reconocimiento. Una vez que el Instituto Nacional de las Cualificaciones defina, reconozca y clasifique en sus distintos niveles las Cualificaciones Profesionales detectadas en este sector, las organizaciones firmantes del presente convenio colectivo instarán a las administraciones correspondientes a iniciar el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, recogida en el R.D. 1224/2009.
AGRICOLA, FORESTAL Y PECUARIO	07/09/2013	Murcia	Art. 40.o Formación continua. Orientar a las empresas y trabajadores sobre las posibilidades de realizar cursos, así como sobre todo lo relacionado con la convalidación de certificados de profesionalidad y/o acreditación de competencias profesionales.
FUNDACIÓN ASPANIAS	13/09/20	Burgos	Artículo 22. - Formación: En las acciones formativas de acreditación de competencias profesionales propuestas por la empresa se computarán como horario efectivo de trabajo 15 horas.
Indesat Integración y desarrollo - centro especial de empleo	18/09/2013	Álava	Art. 32º.- Formación continua: En los procesos de promoción interna, en que no se necesite titulación habilitante, los requisitos académicos exigidos en la convocatoria podrán ser sustituidos con la cualificación profesional conforme al procedimiento recogido en el RD1224/2009
LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES	7/12/2013	Valencia	Formación. Art. 33. Principios generales: Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES	10/04/2014	Madrid	Formación. Art. 49. Principios generales: 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. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
Limpieza de edificios y locales	28/04/2014	Granada	Artículo 65. Principios generales de la formación profesional: 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. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Empresa	1	Es ta	Artículo 35. Contratos con finalidad formativa:

La validación de competencias profesionales

s de gestión y mediación inmobiliaria			<p>En relación al Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral:</p> <p>Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. En este sentido, y con el fin de ampliar el número de personas en estos procesos, se potenciará la utilización de los permisos individuales de formación como vía de financiación para la asistencia a estos procesos. ◦ Certificar el tiempo y contenido de la practicas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatorias que se realicen por parte de la administración competente. <p>Artículo 57. Comisión paritaria sectorial de Formación en Gestión y Mediación Inmobiliaria:</p> <p>Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009.</p>
LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES	16/05/2014	Córdoba	<p>Formación. Art. 51. Principios generales:</p> <p>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.</p> <p>Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.</p>
IBERIA L.A.E., S.A. OPERADORA S.U.	22/05/2014	Estatal	<p>Disposición transitoria primera.</p> <p>Desarrollo de los procedimientos y realice los análisis necesarios, entre ellos el de comprobación y acreditación de competencias.</p>
Industria textil y de la confección	24/05/2014	Estatal	<p>Artículo 92. Las organizaciones firmantes del presente Convenio colectivo se adhieren al subsistema de formación profesional para el empleo regulado por el RD 395/2007 de 23 de marzo y el RD 1224/2009, ajustando las previsiones de tal normativa a las singularidades de la industria textil-confección.</p> <p>Artículo 97. Permiso Individual de Formación: de conformidad con el Art. 12.3 del Real Decreto 395/2007, del 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes no formales e informales.</p>
Empresas integradas en la Unidad de negocio de abertis Autopistas España	27/09/2014	Estatal	<p>Artículo 54. Cursos de formación: Las empresas, a petición del/de la trabajador/a o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009.</p> <p>Artículo 55: Comisión de Formación: tratar sistemas de validación y reconocimiento de la formación recibida (itinerarios formativos).</p>
Convenio colectivo estatuta	16/12/20	Guipúzcoa	<p>Artículo 78. Cursos de formación: La empresa, a petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según</p>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

rio de Woco técnica, s.a.			establece el Real Decreto 1224/2009. Artículo 80. Permisos individuales de formación: de conformidad con el art. 12.3.del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales
LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES	19/01/2015	Palencia	Art. 45.- Formación Profesional. 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. Promover la realización de Convocatorias de acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Transporte de enfermos y accidentados en ambulancias de la comunidad canaria.	21/01/2015	Islas Canarias	Artículo 44.- De la formación profesional: Las partes acuerdan realizar las gestiones oportunas al amparo del punto 5 y 6 del artº. 10 del Real Decreto 1224/2009 para que tanto la administración del estado como las autonómicas realicen convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores/as del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según su experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional de Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pte. de publicación) y del título de FP de Técnico en Emergencias Sanitarias. Instar a la administración estatal o autonómica que desarrollen el Real Decreto 1224/2009 a que garanticen en la estructura de organización y gestión del procedimiento, la presencia de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas según el ámbito territorial de actuación, a tenor de lo dispuesto en dicho Real Decreto en su artº. 21, punto 3, con la finalidad de garantizar la calidad y equidad del mismo. Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores/as puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el Real Decreto 1224/2009.
LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES	12/06/2015	Zamora	Art. 41. Formación: 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. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Limpieza de edificios y locales	19/06/20	Segovia	Artículo 30. Formación: promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del RD 1224/2009
Ocio educativo y sociocultural.	25/06/2015	Cataluña	Article 20. Llocs de treball: Les empreses o entitats reconeixeran les competències adquirides mitjançant l'experiència laboral per a la seva acreditació de cara a l'obtenció dels corresponents certificats de professionalitat, de conformitat amb el procediment establert en el Reial decret 1224/2009
PATRONATO DE LA RESIDENCIA DE ANCIANOS DE ALTSASU	04/08/2015	Navarra	Artículo 26. Permisos retribuidos: La Residencia se comprometerá a informar de las convocatorias para realizar las acreditaciones de competencias. Se facilitará la asistencia a estos cursos. Artículo 28. Formación. Se valorará la opción de poder elegir turno de trabajo, si tal es el régimen instaurando en la empresa, o de horario en otro caso, entre el personal de su misma categoría o grupo profesional para cursar la acreditación de competencias profesionales en el sector sociosanitario.
De la industria	12/0	Estatal	Artículo 92 :Las organizaciones firmantes del presente Convenio colectivo se adhieren al subsistema de formación profesional para el empleo regulado por el

La validación de competencias profesionales

textil y de la confección.			RDL 4/2015, por el RD 395/2007 y el RD 1224/2009, en las partes de estos que no hayan sido derogadas, de reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral, ajustando las previsiones de tal normativa a las singularidades de la industria textil-confección.
XVIII convenio de Industria química	19/08/2015	Estatal	Artículo 83. Formación Profesional para el Empleo. Las organizaciones firmantes se comprometen a promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Artículo 84. Acciones formativas. b) Formación para trabajadores ocupados: las empresas: A petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el R D 1224/2009. Artículo 89. Permisos Individuales de Formación: Asimismo de conformidad con el artículo 12.3 del RD 395/2007, del 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales.
LIMPIEZA EDIFICIOS Y LOCALES	20/10/2015	León	Artículo 41.º. Formación: 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. Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Limpieza de edificios y locales	20/10/2015	León	Artículo 41.º. Formación: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
Limpieza de Edificios y Locales.	12/11/2015	Islas Baleares	CAPITOL IX Formació professional Article 59. Principis generals: Promoure la realització de Convocatòries d'Acreditació de Competències Professionals en el marc del Reial decret 1224/2009.
Limpieza de edificios y Locales	18/11/2015	Albacete	Capítulo XII. Formación profesional Artículo 42. Principios generales: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
Convenio administraciones de loterías y sus empleados	07/12/2015	Estatal	Artículo 54. Comisión paritaria sectorial Administraciones de Loterías: Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009,
Empresas distribuidoras de gases licuados del petróleo	05/04/2016	Ciudad Real	Artículo 45.-Formación profesional para el empleo: Las partes firmantes del presente convenio, consideran la formación para el empleo como un elemento estratégico que permite compatibilizar la mayor competitividad de las empresas, con la formación individual y el desarrollo profesional en el marco de un proceso de aprendizaje permanente propio de la formación para el empleo y manifiestan por ello su voluntad de aprovechar y desarrollar al máximo la normativa legal vigente (Ley Orgánica 5/2002, RD 395/2007, y el RD 1224/2009, ajustando las previsiones de tal normativa,

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

(glp)			a las singularidades del sector.
Agencias de limpieza de edificios y locales.	06/04/2016	Huelva	Artículo 38°. Formación para el empleo: Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
Limpieza de edificios y locales	19/04/20	Soria	Artículo 36. Formación: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
Convenio colectivo estatal del sector laboral de restauración colectiva.	22/04/2016	Estatal	Artículo 52. Comisión paritaria sectorial colectividades: Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009. Artículo 53. Contratos con finalidad formativa: En relación al Real Decreto 1224/2009: - Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas. - Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. - Certificar el tiempo y contenido de las prácticas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatorias que se realicen por parte de la administración competente.

Fuente: Elaborado a partir de [http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/ccncc/\(2016\)](http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/ccncc/(2016)).

4.6.2. La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral

En los últimos años hemos visto aumentar las referencias relativas al procedimiento de acreditación de competencias profesionales en todos aquellos aspectos relativos al ámbito laboral, incluida su normativa.

En la Ley 30/2015 que regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral vemos un referente en cuanto a integrar de una forma estructurada el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, tal y como vemos a lo largo de la misma:

- Uno de los finalidades de esta Ley es “promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación”, según su art. 2.
- Con respecto al artículo 10 para la oferta formativa para trabajadores ocupados, “las Administraciones competentes desarrollarán programas de cualificación y reconocimiento profesional procurando, para ello, una oferta de formación modular que favorezca la acreditación parcial acumulable, así como los procedimientos que permitan un reconocimiento efectivo de las competencias adquiridas por la experiencia laboral”.
- En el art. 26 se propone a las estructuras paritarias sectoriales, es decir las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, “intervenir en los procesos de acreditación de la experiencia laboral y en el diseño de actuaciones formativas que contribuyan a la culminación de los mismos”.
- También, la disposición adicional tercera relativa al impulso a instrumentos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Con la finalidad de acercar la formación profesional para el empleo a las necesidades reales de la economía productiva se propone “impulsar los procedimientos de acreditación de la experiencia laboral, con mejoras que favorezcan su continuidad, agilidad y eficiencia para garantizar la calidad y las oportunidades de cualificación, en igualdad de condiciones, para todos los trabajadores”.

4.6.3. El uso de la validación por las empresas

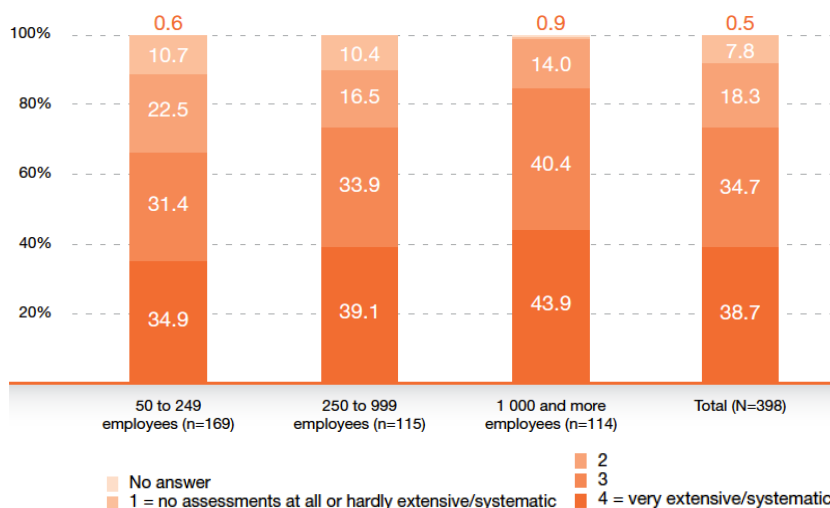
Para las empresas, la evaluación correcta de habilidades y competencias es un factor crucial en la contratación y gestión de recursos humanos, pero las empresas no se centran por igual en todo el personal. Las evaluaciones de competencias se centran en ejecutivos y especialistas técnicos, influyendo claro está el tamaño de la empresa en las evaluaciones que se llevan a cabo. Por otra parte, los resultados de estas evaluaciones se utilizan principalmente para fines internos de la empresa. La validación de las competencias de los empleados dentro de la empresa es una ayuda limitada a las personas que buscan un empleo alternativo o continuar en su aprendizaje (Cedefop, 2014).

La recomendación de diciembre de 2012 sobre la validación resalta la importancia de llevar a cabo la validación en el puesto de trabajo recomendando que “para promover la participación en este proceso: los empresarios, las organizaciones juveniles y las organizaciones de la sociedad civil deberán promover y facilitar la determinación y la documentación de los resultados de aprendizaje adquiridos en el trabajo”, teniendo en cuenta los estándares que la misma recomendación acuerda para la validación en general.

El informe publicado en el año 2014 denominado *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes* (Cedefop, 2014d) parte de la recomendación anteriormente descrita y enumera los motivos por los cuales se realiza una valoración de las competencias en la empresa.

La más habitual es la destinada a la contratación de personal, donde no se conoce a los candidatos y los títulos y certificaciones no son suficientes para realizar una valoración eficiente. Pretenden evitar así que el puesto de trabajo sea ocupado por alguien que no se ajuste competencialmente al mismo. En el Gráfico 16 podemos ver el grado de sistematización que la evaluación de competencias tiene para la contratación de personal en función del tamaño de la compañía.

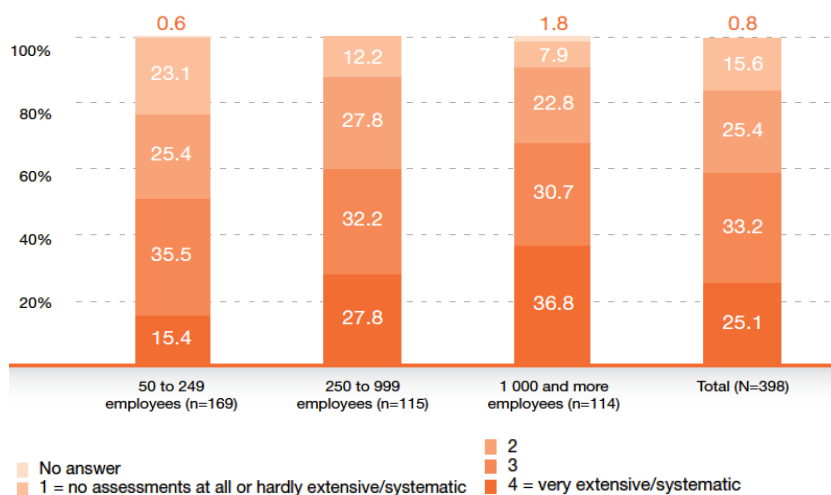
Gráfico 16 Sistematización de la evaluación de las competencias para la contratación de personal.



La siguiente es la evaluación de las competencias para el desarrollo personal y de las competencias. Es utilizada para el desarrollo de los conocimientos y competencias de los trabajadores, lo que repercute de manera positiva en la productividad de la empresa. Esto está relacionado con la actualización de las competencias del trabajador a la constante evolución de los puestos de trabajo, pudiendo así detectar las necesidades formativas lo antes posible y permanecer en una constante puesta a punto. En el Gráfico 17 podemos apreciar las empresas que sistematizan la evaluación de competencias para este fin y en el Gráfico 18 también pero por sectores productivos.

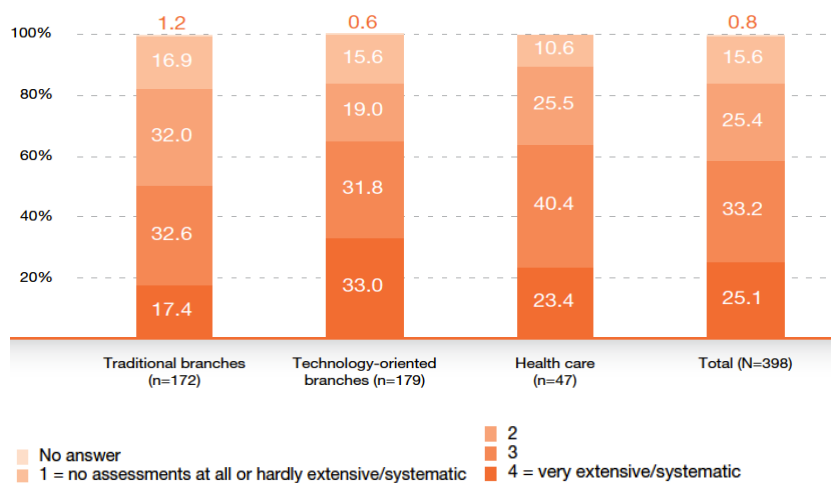
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 17. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo personal y competencial por tipo de empresa.



Como vemos es necesaria la evaluación de competencias tanto en grandes compañías como en pequeñas y los programas de actualización de competencias también. Sin embargo, se realiza más a menudo cuanto mayor es la empresa porque en las empresas más pequeñas los responsables o coordinadores conocen mejor a sus empleados.

Gráfico 18. Sistematización de la evaluación de competencias por sectores.

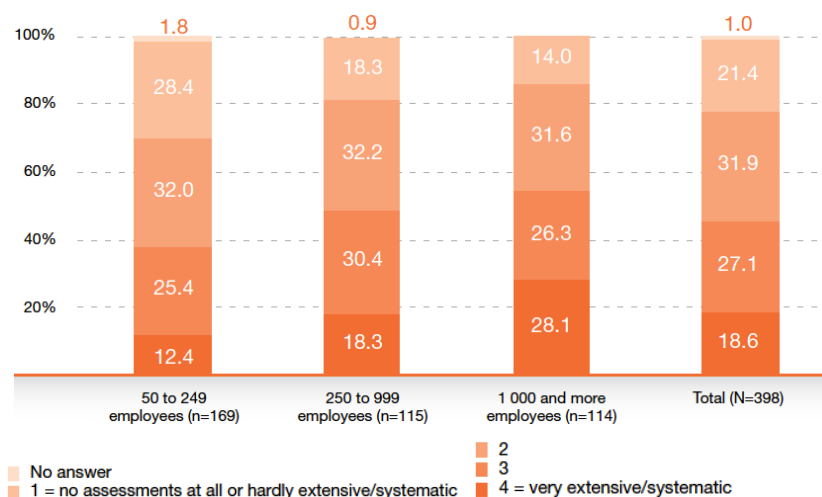


Aquí vemos que en los sectores orientados a la tecnología (Technology-oriented branches) está más sistematizada esta evaluación que

en los sectores tradicionales (Traditional branches) y que en el sector de la sanidad (Health care). Esto puede ser debido a la importancia que se le da en el primer sector estar actualizado competencialmente.

El tercer principal uso es el de desarrollo de la carrera y promoción. El propósito es medir los conocimientos de un individuo frente a los requisitos de un puesto de trabajo superior y establecer su potencial, así como las posibles medidas de desarrollo de personal cuando sea necesario.

Gráfico 19. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo de la carrera y promoción.



Vemos en el Gráfico 19 que la evaluación de competencias con este fin está menos estandarizado que por los usos anteriores, sin embargo si está extendido en las compañías con más trabajadores por requerir de una mayor jerarquización en la empresa.

Conviene tener en cuenta la importancia de la validación de competencias en este caso desde el punto de vista salarial, atendiendo a estándares promovidos por los convenios, que se basan no en las competencias que una persona tiene y desarrolla sino en certificados y títulos oficiales.

Otros usos que tiene la evaluación de competencias en la empresa son:

- La reestructuración de personal, donde es necesario saber el capital humano disponible como, por ejemplo, la mano de obra debe ser

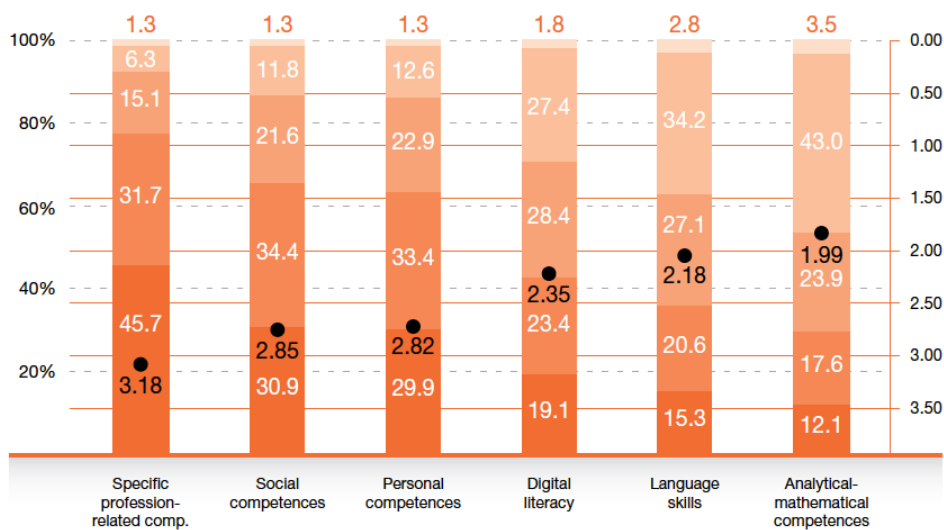
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

reassignado a otras actividades y puestos de trabajo o divisiones enteras de una empresa que tienen que ser valoradas.

- Despido de empleados, puede utilizarse para reorientar la carrera profesional del trabajador ayudándole a encontrar un trabajo de nuevo.
- La reintegración después de una incapacidad o enfermedad: cuando los empleados vuelven después de un largo periodo por enfermedad u otros problemas de salud, algunas compañías reevaluar sus habilidades y competencias para identificar puestos de trabajo adecuados.
- Los sistemas de gestión del conocimiento: algunas empresas, sobre todo las más grandes utilizan sistemas de gestión del conocimiento cuyo funcionamiento a menudo están basados en herramientas TIC específicas.
- Como garantía de calidad/gestión: algunas empresas utilizan los sistemas de garantía de calidad o de gestión que prevén que específicos empleados están obligados a disponer de ciertos conocimientos, habilidades o competencias, y que regularmente se evalúan en consecuencia. Las tareas relevantes y habilidades necesarias pueden, por ejemplo, estar relacionados con cuestiones de seguridad.
- Desde las disposiciones legales: en principio, las empresas no están obligados por ley a llevar a cabo evaluaciones de competencia de los empleados. sin embargo, la ley del Trabajo puede funcionar como un controlador para las empresas para medir regularmente capacitación de su personal.

Este informe señala las siguientes competencias como las más tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa: Las competencias técnicas relacionadas con el trabajo específico (*Specific profession-related comp*), las competencias sociales (*social competences*), las competencias personales (*personal competences*), el alfabetismo digital (*digital literacy*), la competencia lingüística (*language skills*) y las competencias analíticas y matemáticas (*analytical-mathematical skills*).

Gráfico 20 Competencias tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa.



Para finalizar, podemos enumerar una serie de beneficios que tendrían las empresas que dispusieran de mecanismos de cuantificación de competencias:

- Mejora la motivación y el interés del empleado/aprendiz en la práctica en el lugar de trabajo.
- Reduce el tiempo necesario para completar una cualificación y, por tanto, requiere menos tiempo fuera del lugar de trabajo.
- Genera nuevas ideas y cambios en el lugar de trabajo como resultado del proceso de reflexión sobre la práctica por parte del empleado/aprendiz.
- Mejora la retención del personal y reduce los costes de contratación y formación.

Desde las directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal se reconoce la importancia de la evaluación de competencias dentro de la empresa, sin embargo se añade que no es validación de competencias como tal, pero debería serlo ajustándose a estándares determinados, como la utilización de marcos y estándares que sirvan de puntos de referencia y transmitan mayor transparencia que las competencias.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Las directrices recogen una serie de puntos que harían la validación en la empresa una realidad:

- “La cooperación debe centrarse en una industria o sector para garantizar una homogeneidad suficiente de las tareas y los requisitos de competencias.
- Es importante elaborar estándares comunes sobre competencias (basados en los requisitos del puesto de trabajo), incluidos descriptores de conocimientos, capacidades y competencias precisos e inequívocos.
- Debe crearse una reserva de evaluadores cualificados en empresas a través de una formación y capacitación común o, si procede, de evaluadores externos independientes.
- Debe mantenerse una documentación normalizada e informativa de los resultados de la evaluación, disponible también para los trabajadores.
- Hay que considerar los distintos factores de calidad identificados en este estudio, incluida la participación e implicación de los trabajadores.

Y para finalizar con este apartado señalamos la importancia de establecer relaciones entre administración y empresa como principal motor de estas iniciativas.

5. Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

A lo largo de este capítulo describiremos los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional desde la perspectiva legislativa.

Identificaremos la red de CIFP y de CRN en el territorio nacional y daremos el enfoque oportuno desde el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

5.1. Los Centros Integrados de Formación Profesional

Para conseguir un acceso eficaz a la formación profesional, que así lo garantice para los diferentes colectivos, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados, la Ley 1558/2005 cuenta con los centros ya existentes y traza las líneas ordenadoras básicas de los nuevos Centros Integrados de Formación Profesional (BOE núm. 312 de 30 de diciembre, 2005).

Los Centros Integrados de Formación Profesional son aquellos centros en los que se imparte tanto la formación profesional en el sistema educativo (inicial o reglada) como la formación profesional para el empleo (ocupacional y continua); A su vez han de impartir todas las ofertas formativas referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad; Contribuirán a alcanzar los fines del Sistema nacional de las cualificaciones y de la formación profesional; y disponer de servicios de orientación, información y en su caso de evaluación de las competencias profesionales.

La creación de estos centros se originó a partir de los Acuerdos Nacionales de Formación Profesional, en los cuales se propuso la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional (reglada, ocupacional y continua).

Se trazaron las líneas básicas de estos centros en el artículo 11.4 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002), siendo la administración autonómica responsable de su creación y autorización, adaptando su composición y funciones desde el Gobierno y los Consejos de Gobierno de las CCAA. Tres años más tarde se regularon los requisitos básicos de estos centros a través del RD 1558 de 2005 (BOE núm. 312 de 30 de diciembre, 2005) y modificado por el RD 564/2010 (BOE núm. 127 de 25 de mayo, 2010).

Este Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de FP. La finalidad de dicha modificación fue la de resolver el requisito de la doble autorización y responder así a lo que establece la Ley 17/2009, de 23 de noviembre, sobre el libre acceso a las actividades de

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

servicios y su ejercicio, en relación a los procedimientos y trámites para la obtención de las autorizaciones. Así, el requisito de doble autorización laboral y educativa exigida a los centros privados que quieran funcionar como Centros Integrados de Formación Profesional, se ha integrado en un solo procedimiento que consiste en la evacuación de un informe preceptivo y vinculante en el procedimiento de autorización administrativa, por parte de la Administración educativa o laboral competente, en función de la administración que crea el centro.

Desde su legislación, el CIFP ha aparecido en la normativa que actualmente regula tanto el sistema educativo a través de los órganos educativos como sistema formativo dependiente de las organizaciones laborales. Su multidisciplinariedad y amplio campo de actuación marca un referente para la formación en España pues se aprecian en ellos grandes ventajas tanto cualitativas como cuantitativas.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, señala en su artículo 39.5 que los estudios de formación profesional podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los Centros integrados y de Referencia nacional a los que se refiere.

A su vez, el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, introduce, entre otros, a los CIFP como centros para la mejora de las políticas del ámbito laboral que mejor pueden contribuir a la consecución de los objetivos de empleo.

La ley de Economía Sostenible 2/2011 modifica el artículo 15 de la ley 5/2002 incluyendo la participación de los centros integrados de formación profesional instándoles a asumir la función de experimentación y difusión de los resultados del modelo mixto de servicio de información y orientación.

Como complemento a la ley de Economía Sostenible la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, en su disposición adicional primera pretende potenciar la colaboración entre la educación superior que actualmente comprende los estudios universitarios y la FP de ciclo superior. En esta línea fomentará la generación de entornos integrados de educación superior donde se desarrollen nuevos modelos de relaciones entre el tejido productivo, la universidad, la formación profesional y los organismos agregados, con el fin de crear innovación científica y empresarial. Entendiendo por entornos integrados de educación superior “aquel campus

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

universitario que incorpore en su ámbito de influencia centros de formación profesional que impartan ciclos formativos de grado superior cuyas familias profesionales se encuentren relacionadas con las especializaciones del campus”. Esta Ley a su vez identifica a los centros integrados públicos y privados concertados de formación profesional, como pertenecientes a la red de centros de formación profesional en su Disposición adicional quinta.

Desde la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el capítulo V donde habla de la FP señala a los centros integrados como centros donde también se impartan los estudios de FP regulados en esta Ley.

En el Real Decreto 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica los centros integrados públicos y privados de formación profesional son reconocidos como centros impartidores de las enseñanzas que regula el citado RD.

Del mismo modo ocurre para la FP dual, donde en la Orden ESS/2518/2013 por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual en su artículo 5 considera a los CIFP como centros impartidores de la actividad formativa que regula la presente norma.

También la formación profesional para el empleo regulada por la Ley 30/2015 dice en su artículo 14 que los CIFP podrán impartir la FP para el empleo.

Desde los certificados de profesionalidad, el Real Decreto 189/2013 por el que se modifica el Real Decreto 34/2008 que los regula, en su artículo 12 nombra a los CIFP como aquellos en los cuales se pueden adquirir los correspondientes certificados de profesionalidad.

La propia legislación nos indica que los CIFP deben tener **autonomía** y flexibilidad organizativa, versatilidad en la programación de su oferta formativa y capacidad de respuesta formativa a las necesidades del mundo laboral como consecuencia de los rápidos cambios tecnológicos, organizativos y materiales.

Esta **autonomía** de gestión ha de quedar plasmada en el proyecto funcional de centro en el que se ha de establecer la organización, los procedimientos, los proyectos curriculares de ciclo formativo, las

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

programaciones didácticas y el propio plan de acción tutorial. Este proyecto ha de estar sujeto a una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa en base a criterios tales como la inserción laboral o nivel de satisfacción de usuarios y alumnos.

La **calidad** de estos centros se demanda no solo desde sus fines y funciones, sino que sus órganos de gobierno, participación, coordinación y de forma más concreta desde el Consejo Social han de asegurarse de realizar el seguimiento de las actividades del centro, el rendimiento de los servicios. Esta calidad debe revertir en las organizaciones y centros de formación profesional que de algún modo puedan beneficiarse. Asegurar una red de CIFP y de centros afines nos puede dar la posibilidad de crear una estructura creciente, estable y donde los recursos invertidos sean mejor aprovechados.

Los CIFP son los únicos que están en disposición de ofrecer un servicio integrado de formación, información y orientación profesional. El perfil de usuarios y alumnos que se puedan beneficiar de estos servicios es el más amplio de los centros establecidos en el territorio nacional, llegando a aglutinar estudiantes de ciclos formativos, desocupados y ocupados complementando su formación y/o recualificándose y aquellos que cuentan con la formación y quieren verla reconocida y acreditada. Por ello, y así queda recogido en el RD que lo define deben contar con total flexibilidad en los plazos de admisión permitiendo un eficaz acceso a las personas adultas teniendo en cuenta su disponibilidad.

Estos CIFP tienen la oportunidad dada su autonomía y la vinculación tanto con las administraciones educativas como laborales de estructurar su formación en base a módulos o cualificaciones de igual modo accesible a los diferentes grupos de población, jóvenes, desempleados y trabajadores (Lopez-Fuensalida Moya, 2007). A través de los cuales el ciudadano pueda adquirir las competencias que son de su interés de una forma personalizada.

5.1.1. Especificaciones de la normativa reguladora de los CIFP

Los fines que persiguen estos centros están claramente definidos por el citado RD en su artículo 5:

- La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida adaptada a la población y al sistema productivo;

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Ofrecer servicios de información y orientación que permitan a las personas tomar las decisiones más acertadas en todo momento;
- Establecer una cooperación con el entorno productivo para desarrollar la cultura de la formación permanente;
- Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres;
- Contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo.

Todo ello para responder a la necesidad de asegurar nueva oferta integrada que capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y sirva de recurso formativo permanente al servicio del ciudadano y para mejorar sus condiciones de empleabilidad. Esto se pretende llevar a cabo a través de una serie de funciones:

- Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad de la familia o área profesional que tengan autorizadas y otras ofertas formativas que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo.
- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores.
- Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

Además, los CIFP pueden desarrollar las siguientes funciones:

- Participar en los procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación.
- Colaborar con los Centros de referencia nacional, Observatorios de las profesiones y ocupaciones, Institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.
- Cuantas otras funciones de análoga naturaleza determinen las Administraciones competentes.

Este RD, en su artículo 8 nos dice que los CIFP han de disponer de personal suficiente para llevar a cabo todas las funciones de los mismos. Ya sean funciones correspondientes a los profesores, formadores o expertos profesionales como a personal administrativo y de servicios para desarrollar las tareas de gestión administrativa, vigilancia y mantenimiento.

En cuanto a autonomía de los centros, el art. 9 nos dice que el CIFP dispondrán de autonomía organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal, de acuerdo con lo que establezca la Administración competente; del mismo modo expresa que las Administraciones competentes, teniendo en cuenta la naturaleza de las ofertas formativas y de los servicios que caracterizan a estos centros y las características específicas de los grupos destinatarios, determinará los plazos de admisión de alumnos, períodos de matrícula, organización temporal de las ofertas, así como otras cuestiones de régimen interior que afectan al personal que preste servicios en los mismos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

A su vez, en su artículo 12, nos dice que los CIFP contarán con los órganos de coordinación necesarios para que se desarrollen las siguientes funciones:

- La formación integrada y de calidad
- La información y la orientación profesional.
- El reconocimiento y evaluación de competencias profesionales.
- Las relaciones con las empresas.

De manera más concreta, los profesionales que pudieran llevar a cabo el procedimiento de acreditación de competencias profesionales son aquellos que según el artículo 8 de la Ley de cualificaciones cumplan los requisitos establecidos en el RD regulador del procedimiento, es decir, aquellos profesionales formados conforme el artículo 5 del RD 1224/2009.

Con respecto a los órganos de gobierno y participación, el artículo 9 expresa que estos son de dos tipos:

- Órganos unipersonales de gobierno: Director; Jefe de Estudios, secretario o equivalentes; cuantos otros determinen las Administraciones competentes. Estos órganos de gobierno constituirán el equipo directivo del centro.
- Órganos colegiados de participación: Consejo Social; Claustro de profesores o equivalente y aquellos otros que determinen las Administraciones competentes.

Estos órganos de gobierno y participación según este artículo deben garantizar las siguientes funciones: la formación integrada y de calidad, la información y la orientación profesional, el reconocimiento y evaluación de competencias profesionales y las relaciones con las empresas.

El personal que desarrolla funciones en cuanto a los procedimientos de evaluación de competencias profesionales debe ajustarse según el artículo 17 de este RD al art. 8 de la Ley Orgánica 5/2002 antes descrito, es decir, que ha de cumplir los requisitos del art. 25 del RD 1224/2009 y estar formado acorde con los contenidos expresados en sus anexos IV y V.

5.1.2. Normativa autonómica de los CIFP

Tabla 26. Fecha de publicación de las Órdenes y Decretos correspondientes a la regulación de CIFP en cada Comunidad Autónoma.

Boletín oficial	Fecha de publicación
Boletín Oficial del Estado	30/12/2005
Boletín Oficial del País Vasco	02/12/2004
Diario Oficial de Galicia	28/01/2008
Boletín Oficial de la Región de Murcia	11/04/2008
Diario Oficial de la Comunidad Valenciana	05/08/2008
Boletín Oficial de la Junta de Andalucía	05/10/2009
Boletín Oficial de Aragón	17/11/2009
Boletín Oficial de las Islas Baleares	07/08/2010
Diario Oficial de Castilla la Mancha	17/09/2010
Boletín Oficial de Castilla y León	24/11/2010
Boletín Oficial de la Rioja	03/12/2010
Boletín Oficial de Navarra	04/01/2011
Boletín Oficial de las Islas Canarias	26/05/2011
Boletín Oficial de Cantabria	10/05/2013
Boletín Oficial del Principado de Asturias	11/02/2015
Diario Oficial de Extremadura	-
Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya	-
Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid	-

Como vemos en la tabla hay una gran diferencia entre unas CCAA y otras. El País Vasco se adelanta incluso al RD nacional, Galicia, Murcia y Valencia publican su correspondiente orden tres años después del RD; Andalucía y Aragón 4 años más tarde; Islas Baleares, Castilla la Mancha, Castilla y León y La Rioja 5 años; Navarra y Canarias 6 años; Cantabria 8 años; Asturias 10 años y Extremadura, Cataluña y Madrid todavía no han publicado órdenes que regulen los CIFP.

5.2. Los Centros de Referencia Nacional

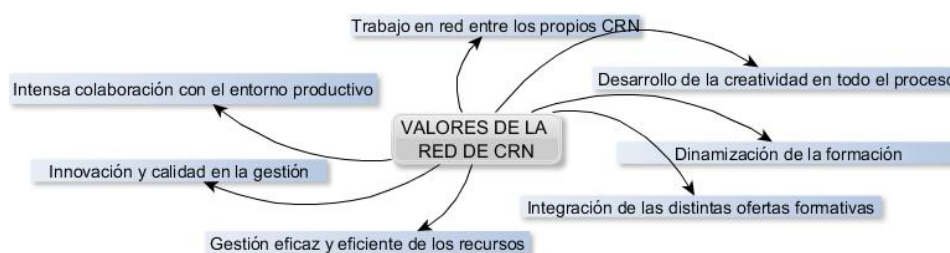
La Ley de las Cualificaciones en su artículo 11 atribuye a los CRN la finalidad de innovar y experimentar en materia de formación profesional a través de una red de centros de referencia nacional, con implantación en todas las Comunidades Autónomas, especializados en los distintos sectores productivos. A tales efectos, dichos centros podrían incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, así como a empresarios y formadores; servirán de referencia a nivel nacional para la familia asignada.

Son de ámbito estatal aunque con titularidad autonómica, ubicados en las diferentes comunidades autónomas y serán de referencia y “punteros” en cada una de sus áreas promoviendo la investigación para atender las necesidades de los sectores emergentes y de innovación.

Se pretende crear una red de centros para dar cobertura a todas las familias profesionales y abarcando todos los servicios productivos, estableciendo un CRN al menos en cada comunidad autónoma previo informe del Consejo General de la Formación Profesional, y a través de un real decreto a propuesta de los Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales y Educación y Ciencia.

Esta red de centros pretende cubrir las necesidades formativas que tiene la sociedad actual, asumiendo los valores indicados en la Figura 25 para ello.

Figura 25. Valores de la red de Centros de Referencia Nacional



No todos los centros pueden aspirar a ser centros de referencia nacional y hay que seguir un protocolo de actuación a para que uno de estos centros se convierta en CRN. En la Figura 26 podemos ver los tipos de centro que pueden constituirse como CRN y los pasos previos que han de tramitarse para tal efecto.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

Figura 26. Pasos para la constitución de un CRN.



Los CRN actualmente están regulados a través del Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional (*BOE núm. 48 de 25 de febrero, 2008*). Las actuaciones de estos centros se llevarán a cabo, en el marco legislativo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, mediante convenios de colaboración entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, señala en su artículo 39.5 que los estudios de formación profesional podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los Centros integrados y de Referencia nacional a los que se refiere.

La Ley de Economía Sostenible 2/2011 modifica el artículo 15 de la ley 5/2002 incluyendo la participación de los CRN instándoles a asumir la función de experimentación y difusión de los resultados del modelo mixto de servicio de información y orientación. También en su artículo 73 sobre la calidad en la formación profesional ya que el Gobierno, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá planes de formación específicos para el profesorado y formadores de formación profesional de las distintas familias profesionales, contando con la Red de Centros de Referencia Nacional.

La Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria a la Ley de Economía Sostenible identifica a los CRN como pertenecientes a la red de centros de formación profesional en su Disposición adicional quinta.

Desde la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el capítulo V donde habla de la FP señala a los CRN como centros donde también se impartan los estudios de FP regulados en esta Ley.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

En el Real Decreto 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica los centros de referencia nacional son reconocidos como centros impartidores de las enseñanzas que regula el citado RD.

Del mismo modo ocurre para la FP dual, donde en la Orden ESS/2518/2013 por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual en su artículo 5 considera a los CRN como centros impartidores de la actividad formativa que regula la presente norma.

También la formación profesional para el empleo regulada por la Ley 30/2015 dice en su artículo 14 que los CRN podrán impartir la FP para el empleo.

Desde los certificados de profesionalidad, el Real Decreto 189/2013 por el que se modifica el Real Decreto 34/2008 que los regula, en su artículo 12 nombra a los CRN como aquellos en los cuales se pueden adquirir los correspondientes certificados de profesionalidad.

5.2.1. Especificaciones de la normativa de los CRN

5.2.1.1. Fines de los CRN.

Dentro de la familia profesional asignada, los CRN tienen los siguientes fines según su artículo 3 de este RD:

- Observar la evolución y las necesidades de cualificación del sistema productivo, y contribuir a la actualización y desarrollo de la formación profesional para adaptarla a dichas necesidades.
- Aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de formación profesional en lo referido a la impartición de acciones formativas, información y orientación profesional, evaluación y acreditación de competencias profesionales y otras con valor para el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- Servir de enlace entre las instituciones de formación e innovación y los sectores productivos, promoviendo la comunicación y difusión del conocimiento en el ámbito de la formación profesional.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

- Proporcionar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional la información que requiera para su funcionamiento y mejora.

5.2.1.2. Funciones de los CRN

Para satisfacer estos fines, el RD establece una serie de funciones en su artículo 4 a cumplir por los CRN:

- Observar y analizar, a nivel estatal, la evolución de los sectores productivos, para adecuar la oferta de formación a las necesidades del mercado de trabajo.
- Colaborar con el Instituto Nacional de las Cualificaciones en la actualización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- Experimentar acciones de innovación formativa vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para validar su adecuación y, en su caso, elaborar contenidos, metodologías y materiales didácticos para proponer su actualización.
- Colaborar y, en su caso, realizar estudios necesarios para elaborar certificados de profesionalidad, así como participar en la realización, custodia, mantenimiento y actualización de sus pruebas de evaluación.
- Estudiar la idoneidad de instalaciones, equipamientos y medios didácticos, desarrollar técnicas de organización y gestión de la formación y proponer la aplicación de criterios, indicadores y dispositivos de calidad para centros y entidades de formación.
- Colaborar con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, así como con las Comisiones Paritarias constituidas al amparo de la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal.
- Establecer vínculos de colaboración, incluyendo la gestión de redes virtuales, con institutos y agencias de cualificaciones autonómicos, universidades, centros tecnológicos y de investigación, Centros Integrados de Formación Profesional, empresas, y otras entidades, para fomentar la investigación, innovación y desarrollo de la formación profesional, así como para observar y analizar la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

evolución de las bases científicas y tecnológicas relacionadas con los procesos de formación o con el sector de referencia.

- Participar en programas e iniciativas internacionales en su ámbito de actuación.
- Contribuir al diseño y desarrollo de planes de perfeccionamiento técnico y metodológico dirigidos al personal docente o formador, expertos y orientadores profesionales, así como a evaluadores que intervengan en procesos de reconocimiento de competencias profesionales.
- Colaborar en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, de acuerdo con el desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Realizar cuantas otras funciones análogas les sean asignadas relacionadas con los fines descritos.

5.2.1.3. Organización del centro

Correspondiente a la organización del centro, según expresa su artículo 9, estos CRN han de contar con el personal necesario para innovar, experimentar y formar. Además se estructurarán los departamentos apropiados para satisfacer la observación e investigación, el desarrollo, la innovación, experimentación y formación y también el procedimiento de reconocimiento de cualificaciones profesionales.

5.2.2. La red de Centros de Referencia Nacional

Para que un Centro de Referencia Nacional se denomine como tal ha de aprobarse y publicarse el correspondiente Real Decreto que lo regula. Previo a este Real Decreto se firma un convenio entre la comunidad autónoma correspondiente y el Centro propuesto a este fin. En la Tabla 27 podemos ver todos los centros que la administración ha propuesto para que en el futuro se vayan configurando como CRN.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

Tabla 27. Centros propuestos por la Administración General para ser CRN

CCAA	NOMBRE	FAMILIA PROFESIONAL
Andalucía	Consortio Andaluz de Formación Integral de las Industrias del Ocio (CIOMIJAS)	Hostelería y turismo
	Consortio Albayzín. Escuela Andaluza de Restauración	Artes y artesanía
	Consortio Escuela de la Madera(CEMER)	Madera, Mueble y Corcho
	Consortio Escuela del Mármol de Andalucía (FINES)	Industrias Extractivas
	Consortio Escuela de Joyería y Orfebrería	Artes y Artesanía
Aragón	Centro de Tecnologías Avanzadas de Zaragoza	Imagen y Sonido
Asturias	CNFPO Langreo	Industrias Extractivas
	CNFPO Oviedo	Fabricación Mecánica
Islas Baleares	Centro de Innovación y Formación Profesional de Turismo de las Islas Baleares	Hostelería y Turismo
	Centre del Mar Mahón	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
	Centro Integrado Son Llebre	Atención Social
Islas Canarias	CNFPO Los Realejos	Agraria
Cantabria	Centro de Investigación y Formación Profesional de Torrelavega.	Electricidad y electrónica
Castilla La Mancha	CNFPO Ciudad Real	Industrias alimentarias
	CNFPO Guadalajara	Energía y agua
Castilla y León	CNFPO Salamanca	Industrias alimentaria
	CNFPO El Espinar.	Servicios socioculturales y a la comunidad
	CNFPO Valladolid	Transporte y mantenimiento de Vehículos
Cataluña	Centro de Innovación y Formación Ocupacional de San Feliu de Llobregat	Fabricación mecánica
	Escuela Bonanova	Sanidad
	Escola Superior de Techniques de les arts de L'Espectacle	Artes y artesanías
	IES Anna Gironella de Mundet	Textil, Confección y Piel
Extremadura	CNFPO Don Benito.	Agraria
	Escuela de Hostelería de Mérida	Hostelería y turismo
	Centro internacional de innovación deportiva en el medio natural El Anillo	Actividades físico deportivas
Galicia	CNFPO Santiago de Compostela.	Agraria
	Instituto Politécnico Marítimo Pesquero o Atlántico de Vigo	Pesquera
	Instituto Galego de Formación en Acuicultura	Marítimo Pesquera
La Rioja	THINK TIC Nuevas tecnologías	Informática y comunicaciones
Madrid	CNFPO Paracuellos.	Edificación y obra civil

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

	CNFPO Leganés	Electricidad y electrónica
	CNFPO Getafe.	Informática y comunicaciones
	CNFPO Moratalaz	Instalación y mantenimiento
	Centro de Seguros y Finanzas Fuencarral.	Administración y gestión
Murcia	CNFPO Cartagena.	Química
	Centro Integrado de Formación y Experiencias Agrarias de Molina de Segura	Industrias Alimentarias
	Centro Integrado de Formación y Experiencias Agrarias de Lorca	Agraria
Navarra	Centro Integrado+ CNFPO + Fundación CENIFER. IMARCOAIN.	Energía y agua
	IES Sanitario.	Sanidad
País Vasco	Instituto de Máquina Herramienta IMH. (CI IES IIT)	Fabricación mecánica
	CNFPO Lasarte	Transporte y mantenimiento de vehículos
	CNFPO Sestao.	Instalación y mantenimiento
Valencia	CNFPO Paterna.	Madera, mueble y corcho
	Centro SERVEF de formación de cerámica	Vidrio y cerámica
	Centro Integrado de Formación Profesional La Misericordia 2.	Administración y gestión
Ministerio del Interior	Escuela Nacional de Protección Civil. Dirección General de Protección Civil. Ministerio del Interior	Seguridad y Medio ambiente
Ministerio de ECyD.	Centro de Tecnologías del Espectáculo	Imagen y Sonido
Ministerio de Fomento	Renfe Operadora y sus Escuelas Técnicas Profesionales	Transporte y Mantenimiento de vehículos
Ministerio de Industria, Energía y Turismo	EOI (Escuela de Organización Industrial) / Red.es	Comercio y Marketing

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015).

De los centros anteriormente propuestos, son 23 los que están regulados por Real Decreto y por lo tanto los que han de desarrollar las funciones, fines y requisitos que marca el RD 229/2008 antes explicado. En la Tabla 28 podemos ver estos centros, la comunidad autónoma en la están ubicados, la familia profesional que atienden y también las fechas correspondientes a su aprobación y posterior publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

Tabla 28. Centros de Referencia Nacional regulados por RD.

CCAA	FAMILIA PROFESIONAL	NOMBRE	REAL DECRETO Fecha de aprobación/fecha de publicación
Castilla y León	Servicios socioculturales y la comunidad	CRN de Actividades Culturales y Recreativas.	Aprob.: 02/10/2015 (Boletín Oficial del Estado. Núm. 248 de 16 de octubre, 2015)
Castilla y León	Transporte y mantenimiento de vehículos	CRN de Electromecánica y Carrocería de Vehículos.	Aprob.: 02/10/2015 (Boletín Oficial del Estado. Núm. 248 de 16 de octubre, 2015)
Castilla y León	Industria alimentarias	CRN de Industrias Cárnicas, Lácteas y Panificables.	Aprob.: 02/10/2015 (Boletín Oficial del Estado. Núm. 248 de 16 de octubre, 2015)
Madrid	Administración y gestión	CRN de Administración, Seguros y Finanzas.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015b)
Madrid	Instalación y Mantenimiento	CRN de Frio y Climatización	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015b)
Madrid	Informática y comunicaciones	CRN de Desarrollo Informático y Comunicaciones.	Aprob.: 7/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015b)
Madrid	Edificación y Obra Civil	CRN de Edificación y Obra Civil	Aprob.: 7/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015b)
Madrid	Electricidad y electrónica	CRN de Máquinas Electromecánicas.	Aprob.: 7/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015b)
Murcia	Industrias alimentarias	CRN de Conservas Vegetales	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 245 de 13 de octubre, 2015a)
Murcia	Agraria	CRN de Ganadería	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 245 de 13 de octubre, 2015a)
Cantabria	Electricidad y electrónica	CRN de Electrónica e Instalaciones Eléctricas.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 245 de 13 de octubre, 2015c)
Castilla la Mancha	Energía y agua	CRN de Energía Eléctrica, Agua y Gas.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015c)
Castilla la Mancha	Industrias Alimentarias	CRN de Vinos y Aceites.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015c)
Galicia	Marítimo pesquera	CRN de Pesca y	Aprob.: 17/10/2015

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

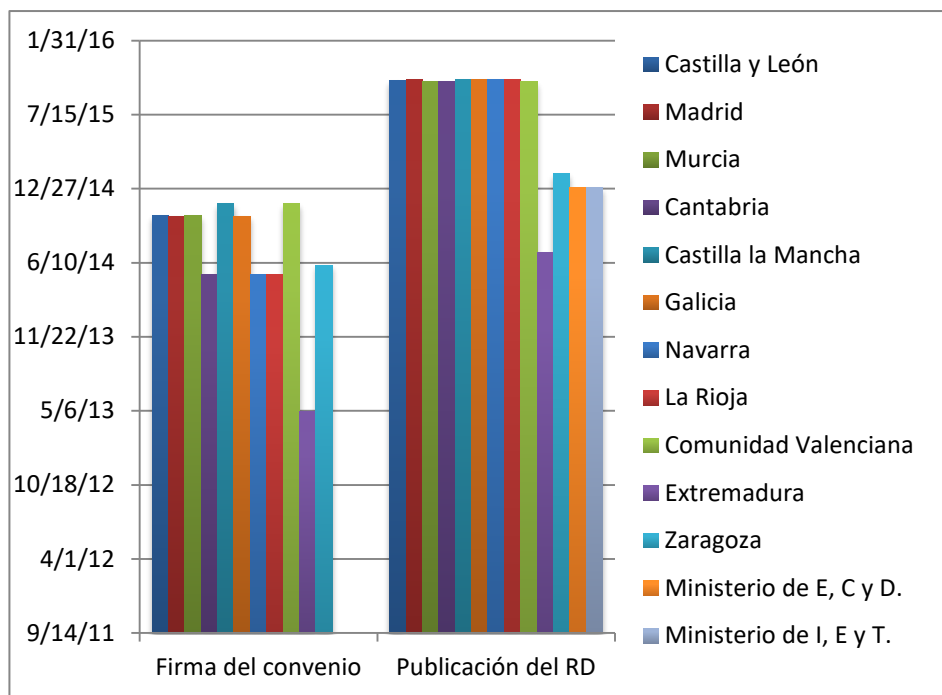
		Navegación.	(BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015a)
Navarra	Sanidad	CRN de Servicios, Productos y Atención Sanitaria.	Aprob.: 17/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015)
Navarra	Energía y agua	CRN de Energías Renovables	Aprob.: 06/02/2015 (BOE núm.33 de 7 de febrero, 2015)
La Rioja	Informática y comunicaciones	CRN de Sistemas Informáticos y Telemática.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 249 de 17 de octubre, 2015)
Comunidad Valenciana	Madera, Mueble y Corcho	CRN de Transformación e Instalación de Madera y Corcho.	Aprob.: 02/10/2015 (BOE núm. 245 de 13 de octubre, 2015b)
Extremadura	Agraria	CRN de Agricultura.	Aprob.: 27/06/2014 (BOE núm. 164 de 7 de julio, 2014)
Extremadura	Hostelería y turismo	CRN de Agroturismo.	Aprob.: 27/06/2014 (BOE núm. 164 de 7 de julio, 2014)
Zaragoza	Imagen y Sonido	CRN de Producción Fotográfica y Audiovisual	Aprob.: 06/02/2015 (BOE núm. 33 de 7 de febrero, 2015)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Imagen y sonido	CRN de Espectáculos en Vivo.	Aprob.: 28/11/2014 (BOE núm. 315 de 30 de diciembre, 2014b)
Ministerio de Industria, Energía y Turismo	Comercio y marketing	CRN de Comercio Electrónico y Marketing Digital.	Aprob.: 28/11/2014 (BOE núm. 315 de 30 de diciembre, 2014a)

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015).

La mayor parte de estos centros que se han consolidado a través del RD que figura en la tabla el año anterior firmaron el correspondiente convenio de colaboración entre Servicio Público de Empleo Estatal, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Comunidad Autónoma donde está ubicado para calificar a dichos centros como de referencia nacional. En el Gráfico 21 podemos ver la fecha en la que se firmó en convenio y la fecha final de publicación de los correspondientes RD.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

Gráfico 21. Fechas de firma del convenio y de publicación del RD para nombrar los CRN.



Fuente: Obtenido de www.boe.es (2015).

Como norma general pasa más de un año desde que se firma el convenio hasta que finalmente estos centros se convierten en Centros de Referencia Nacional. En el caso de los centros dependientes de la Administración General del Estado no se firma convenio, ya que en el mismo RD 229/2008 que regula los CRN se indica que la titularidad de estos centros podrá ser de la Administración General y que excepcionalmente y siempre que la falta de convenio supusiese que una de la familias profesionales en las que se estructura el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, o subsector productivo o área profesional de la misma, careciese de Centro de Referencia Nacional, la Administración General del Estado, previo informe del Consejo General de Formación Profesional, podrá proceder a su creación mediante Real Decreto (*BOE núm. 48 de 25 de febrero, 2008*).

También podemos observar que no hay ningún CRN en las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco, Islas Baleares, Islas Canarias y Asturias.

5.3. Consideraciones para los CIFP y CRN

Como hemos visto, son múltiples los elementos en común que tienen estos dos tipos de centros, a modo general podríamos decir que recae sobre ellos la responsabilidad de la formación profesional para el empleo y en el sistema educativo. No sólo porque así son considerados por otros centros de formación profesional sino porque, como hemos visto, su normativa así lo establece.

Tanto los CIFP como los CRN, son centros de referencia para el resto de centros de formación profesional y por lo tanto han de ser capaces de ajustar la oferta formativa a las necesidades competenciales del mundo laboral, reduciendo así el “*mismatching*” existente (Cedefop, 2016e). El *mismatching* resulta del desequilibrio entre la demanda de competencias en el mundo laboral y las competencias que son adquiridas en el sistema educativo, pero también como resultado de los cambios en el mundo laboral y el desfase de los trabajadores para adaptarse a estos cambios (OECD Publishing, 2016).

La innovación aparece como elemento fundamental en el 224/2008 en la definición de CRN (art. 2), como uno de sus fines (art. 3) y como una de sus funciones (art. 4) entre otros. Similar sucede en el caso de los CIFP donde aparece en sus funciones (art. 6) o como responsabilidad de sus órganos de coordinación (art. 14). El Cedefop reconoce la complejidad que para estos centros representa la innovación, así como su sistematización. Sin embargo insiste en su importancia. Exponiendo que desde la innovación en la FP aumenta el potencial de las personas, aumenta el atractivo para las empresas y sus sinergias, el espacio para las ideas nuevas, alianzas nuevas, reformas del sistema, desarrollos curriculares o por ejemplo nuevos métodos de enseñanza y evaluación (Cedefop, 2015c).

Con la publicación de las Directrices para la Validación del Aprendizaje no Formal e Informal, de las que hemos hablado anteriormente y teniendo en cuenta el contexto español, se identifica el rol que han de asumir los CIFP y los CRN (Cedefop, 2016a):

- “Llevar a cabo la evaluación y certificación”.
- “Prestar apoyo para la determinación y la documentación, incluida la información y orientación”.
- “Apoyar a las personas”.

Los Centros Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional

Para que el sistema de FP actúe verdaderamente como sistema, es necesario que haya una íntegra cooperación entre todos los actores. Hemos visto que el sistema laboral ha de estar íntimamente ligado al sistema formativo y el sistema formativo ha de estar en plena coordinación entre sí. Tanto los CIFP como los CRN debieran tener un mayor protagonismo en esta cooperación por su responsabilidad establecida en sus RD correspondientes.

6. Diseño y metodología de la investigación

En este capítulo describimos la justificación que motiva la segunda parte de esta tesis basada en la fundamentación anteriormente descrita y que motiva la consecución de los objetivos descritos.

Describiremos la metodología, técnicas e instrumentos de investigación que hemos utilizado para recabar los datos e información que nos han permitido concluir los objetivos y preguntas de investigación planteadas de antemano.

6.1. Justificación

Las cuestiones que se nos plantearon y dieron sentido a este estudio están relacionadas con el grado de alineación que existe entre los parámetros internacionales y nacionales, así como el grado de preparación que tienen los CIFP y los CRN para asumir responsabilidades en cuanto al procedimiento. Conocíamos la relación y vínculo establecido a nivel legislativo pero desconocíamos esta relación en la práctica.

Desde los orígenes del procedimiento de acreditación de competencias profesionales a partir del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 (Medina Fernández & Sanz Fernández, 2009), ha ido desarrollándose en cada uno de los países miembros de una forma diferente, acorde a sus estándares ya dispuestos en materia de educación y formación, como ya se ha expresado en cada uno de los inventarios (2005, 2008, 2010 y 2014).

En vista de la evolución y desarrollo que el procedimiento ha ido teniendo a lo largo de estos años, desde el ámbito internacional se establecieron los principios (2004) y directrices (2009) con el fin de servir de hoja de ruta y como fuente para unificar y fortalecer las actuaciones que cada uno de los países miembros habían emprendido.

No siendo esto suficiente para la implementación del procedimiento de una forma abierta y accesible a todos los ciudadanos el Consejo Europeo publicó la Recomendación del 20 de diciembre de 2012 y con la misma intención surgieron las actuales directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal (2015). En ellas se especifican los procesos a seguir, cómo llevarlos a cabo y cual les el rol de las principales partes interesadas (*stakeholders*) como el de los CIFP y los CRN. Centros que en cuya legislación se especifica de forma clara su implicación en el procedimiento.

6.2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal que se establece para esta investigación trata de ser la estrategia que nos permita dar las respuestas a las inquietudes surgidas en el estudio. Se propone un objetivo general y una serie de objetivos específicos como pasos previos para su consecución. Así, la formulación del primero lo hacemos en los siguientes términos:

- Analizar el rol de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España para cotejar su adecuación al procedimiento de acreditación de competencias profesionales, considerado como un recurso educativo abierto.

Para dar respuesta a estos objetivos y conforme a la propuesta de Hurtado (2000) para la realización de una investigación descriptiva, hemos considerado los siguientes objetivos específicos, como fases intermedias para el logro del objetivo general:

- Identificar la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la política educativa y laboral desde la perspectiva de la validación de los aprendizajes no formales e informales.
- Caracterizar la organización y funcionamiento de Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España.
- Contrastar el nivel de desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España.
- Valorar la participación de los centros en relación con la validación de los aprendizajes no formales e informales.

Para la determinación de las unidades de estudio (Arias, 2012) y teniendo en cuenta que se trata de un análisis cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006) de la normativa en materia de acreditación en el ámbito de la UE, de España y de la Comunidades Autónomas, se utilizarán como unidades de estudio las directrices y normas que regulan directamente el procedimiento de acreditación de competencias para los tres ámbitos (europeo, estatal y autonómico) y las normativas que realizan las convocatorias de acreditación

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias en el ámbito de las Comunidades Autónomas entre el año de publicación de la normativa básica en España (2009) y aquellas que han sido totalmente finalizadas en agosto de 2013.

6.3. Metodología (diseño de investigación)

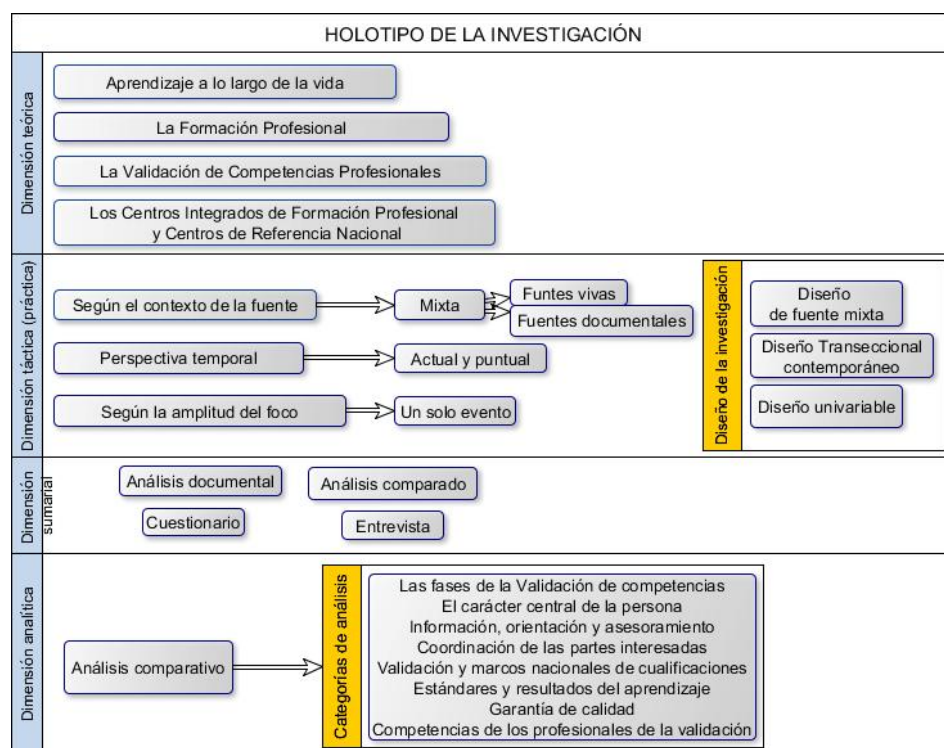
Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva holística (Hurtado de Barrera, 2000), teniendo en cuenta todo el conjunto de elementos implicados en los CIFP y CRN. Se pretende hacer un análisis tanto cualitativo (Flick, 2004; Ruiz Olabuénaga, 2012; Tójar Hurtado, 2006) como cuantitativo (Etxeberria & Tejedor, 2005) de estos centros desde el punto de vista del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

Desde esta visión holística, hemos llevado a cabo una investigación descriptiva cuya finalidad ha sido la de lograr la descripción o caracterización de un evento, es decir de los CIFP y los CRN desde la perspectiva del procedimiento de validación de competencias. Este estudio ha implicado la detección de las características fundamentales que lo describen; implica además percibir los componentes en la interacción que les permite formar la totalidad.

Como investigación holística, cuenta con un holotipo, a través del cual hemos identificado los procedimientos utilizados en el desarrollo de la misma. Para el diseño del correspondiente holotipo de investigación hemos tenido en cuenta la dimensión teórica, la dimensión táctica, la dimensión sumarial y la dimensión analítica, tal y como podemos observar en la Figura siguiente:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 27. Holotipo de la investigación.



Como vemos, el diseño de investigación (diseño táctico) que hemos requerido ha sido un diseño de fuente mixta, transaccional contemporáneo y univariable:

Diseño de fuente mixta: Se considera así por contemplar para la descripción del evento una combinación de datos proporcionados por fuentes documentales (principios y directrices de la validación de competencias profesionales, legislación del procedimiento y de los CIFP y de los CRN) y por fuentes vivas (aplicación del cuestionario sobre los CIFP y los CRN y entrevista al Incul).

Diseño transaccional contemporáneo: La investigación se limita a describir el evento en un momento preciso en el tiempo.

Diseño univariable: Según la amplitud del foco la investigación la hemos considerado univariable por describir un evento único (el rol de los CIFP y los CRN desde la perspectiva de la validación de competencias profesionales) teniendo en cuenta su contexto.

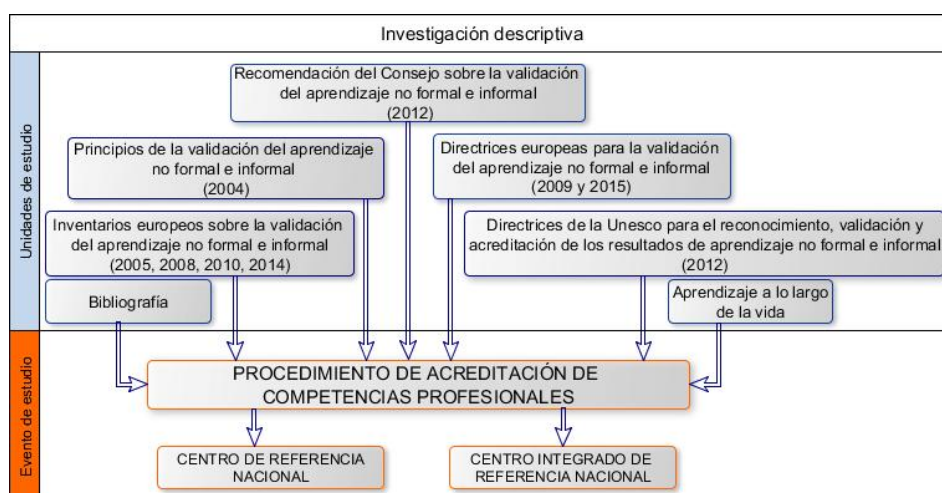
6.4. Evento de estudio y unidades de estudio

El evento de estudio considerado en este caso es el rol de los centros integrados de formación profesional y los centros de referencia nacional desde la perspectiva de la validación de competencias profesionales.

Las unidades de estudio correspondiente a través de las cuales se pretende dar respuesta a los interrogantes y objetivos de la investigación (Arias, 2012) han sido, por un lado documentales (legislación y directrices internacionales) y, por otro, personales o vivas (equipo de dirección de los CIFP y los CRN a través de las encuestas y la dirección del INCUAL).

A través del siguiente cuadro describimos de manera esquemática las unidades de estudio que hemos tenido como referencia.

Figura 28. Evento y unidades de estudio.



6.4.1. Fuentes documentales

Esta investigación es abordada tanto desde el análisis (desintegrar o descomponer una totalidad en sus partes) como desde la síntesis (reunir varios elementos conformando una realidad coherente). Se ha contemplado cada uno de los elementos que influyen en el objeto de estudio a nivel internacional y europeo; a continuación se ha estudiado el procedimiento en España desde el ámbito nacional y regional y finalmente se han analizado

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

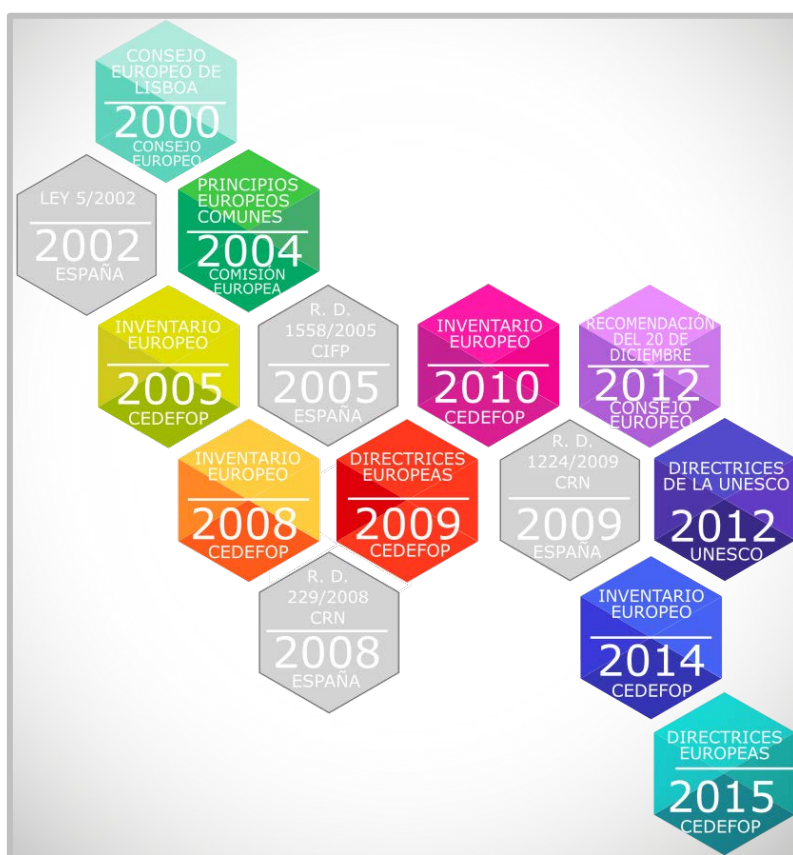
los reales decretos reguladores de los CIFP y los CRN. Estas fuentes documentales han sido:

- Recomendaciones de la Comisión Europea:
 - Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (2009).
 - Recomendación del consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.
- Inventarios Europeos sobre la validación de los aprendizajes no formales e informales (Cedefop), tanto para los países de la UE, como los específicos de España:
 - - Inventario Europeo de 2005.
 - - Inventario Europeo de 2008.
 - - Inventario Europeo de 2010.
 - - Inventario Europeo de 2014.
- Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (2009).
- Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (2015).
- Directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (2012).
- Normativa Nacional del procedimiento
 - Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
 - Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.

- Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional.

De una forma gráfica y desde una perspectiva temporal en la Figura 29 reflejamos las unidades de estudio, destacando (gris) la legislación Española.

Figura 29. Unidades de estudio desde una perspectiva temporal.



De una forma también gráfica exponemos a continuación las principales fuentes documentales que nos han llevado a la fundamentación del estudio nos han ayudado a identificar el rol de los CIFP y de los CRN en el procedimiento.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 30. Fundamentos del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



6.4.2. Fuentes institucionales

Para la recopilación de información oficial relativa al procedimiento de acreditación de competencias profesionales a nivel nacional teniendo en cuenta todas las comunidades autónomas nos hemos servido de los informes y datos provenientes del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. A través de informes oficiales sobre la validación de competencias profesionales.

6.4.3. Fuentes vivas o personales

Para las unidades de estudio, consideradas como fuentes vivas o personales, diferenciamos por un lado al personal encuestado y por otro al entrevistado.

6.4.3.1. Encuesta

Se ha tomado como población al conjunto de CIFP que estaban regulados como tal y los CRN que estaban propuestos por el Servicio Público de Empleo estatal hasta el año 2013. Todos ellos hacían un total de 149 centros. De estos centros, 109 eran CIFP, 31 CRN y 9 eran CIFP y CRN tal como vemos en la Tabla 29.

Tabla 29. Población considerada para el estudio. N° de CIFP y CRN en España en 2013.

Nombre	CIFP	CRN	CIFP y CRN
Galicia	22	2	0
Castilla y León	20	3	0
País Vasco	16	1	0
Comunidad Valenciana	13	2	1
Navarra	7	0	2
Región de Murcia	6	1	2
Aragón	6	1	0
Principado de Asturias	6	2	0
Andalucía	3	3	2
Comunidad de Madrid	3	5	0
Islas Baleares	2	1	1
Castilla-La Mancha	1	1	0
Extremadura	1	1	1
Cantabria	1	1	0
La Rioja	1	1	0
Melilla	1	0	0
Cataluña	0	5	0
Canarias	0	1	0
Ceuta	0	0	0
TOTAL	109	31	9

El listado de centros los hemos obtenido a través de varias vías. El listado de CRN provino del portal de todoFP.es (<http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/centros-referencia-nacional.html>) y la lista de CIFP fue abstraída del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (<https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>)

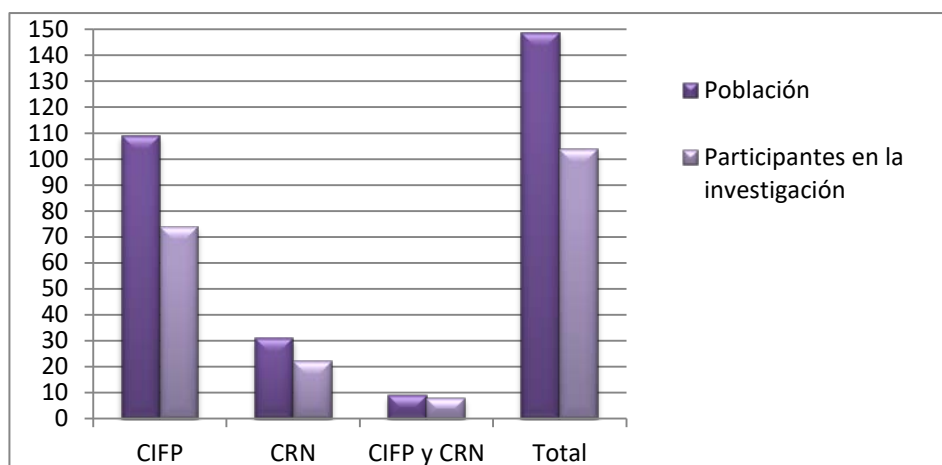
Cada uno de los centros fue registrado en la base de datos de Observal con motivo de facilitar el envío de los cuestionarios vía email. Este listado se hizo durante los meses de febrero y marzo de 2014. La población total es la que ha sido invitada a participar en la investigación. A continuación ofrecemos un “retrato” que nos indica las características tanto del centro encuestado como de la persona responsable en hacerlo.

6.4.3.1. Tipo de centro

En primer lugar ofrecemos una comparativa en la que reflejamos de forma gráfica la población considerada frente a los centros que completan el cuestionario.

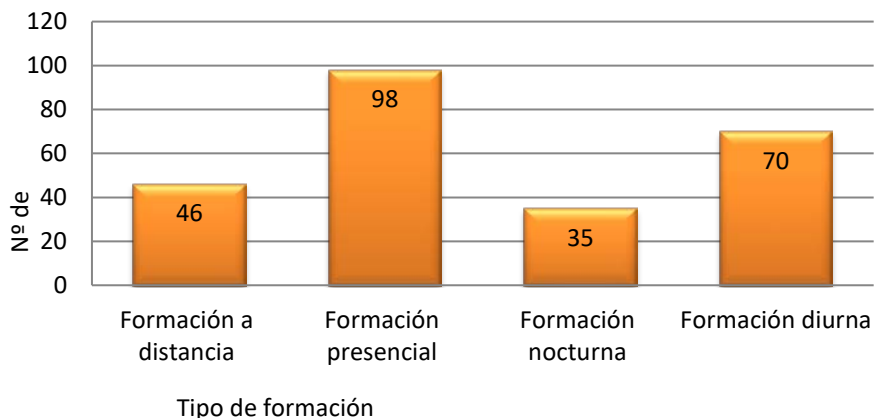
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 22. Centros participantes en la investigación en relación a la Población total.



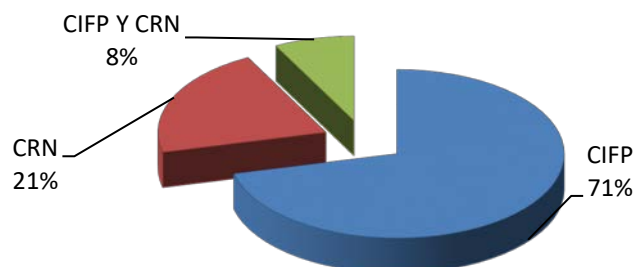
El tipo de formación que ofrece el centro suele ser presencial y diurna como vemos en la Figura. Son menos los centros que ofrecen formación a distancia y nocturna.

Gráfico 23. Tipo de formación que ofrecen los centros.



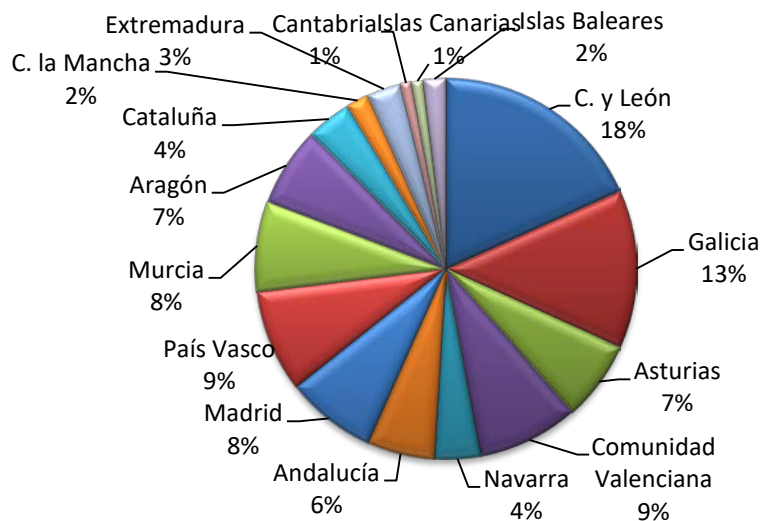
El total de centros que participa en la investigación es de 104, se consigue por lo tanto el 71% de participación. De estos centros 74 son CIFP, 22 son CRN y 8 son CIFP y CRN. Porcentualmente podemos decir que han participado el 67,8% de los CIFP, el 70,9% de los CRN y el 88,8% de los centros que son CIFP y CRN. En el Gráfico 24 podemos ver qué porcentaje de los centros que han respondido la encuesta son de cada tipo.

Gráfico 24. Tipos de centros participantes en la encuesta.



Hemos conseguido que haya representatividad de todas las Comunidades Autónomas, lo que nos ha permitido tener una visión del panorama nacional con mayor certeza. En el Gráfico 25 apreciamos en términos porcentuales que hay unas comunidades que destacan en participación sobre otras, debido principalmente el número de centros que hay establecidos en las mismas y en la gráfica siguiente vemos el número preciso de centros de cada comunidad autónoma que participa.

Gráfico 25. Porcentaje de centros participantes en la encuesta por comunidad autónoma



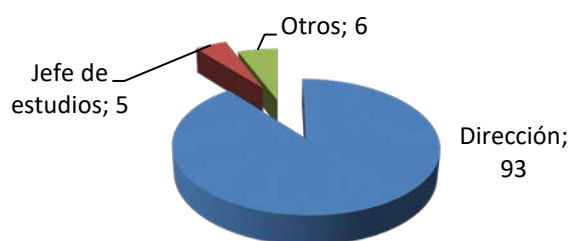
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

6.4.3.1.1. Perfil del encuestado

En cuanto a la persona que se responsabiliza de dar respuesta al cuestionario podemos decir que cuenta con experiencia y que en su mayoría pertenecen a la dirección del centro.

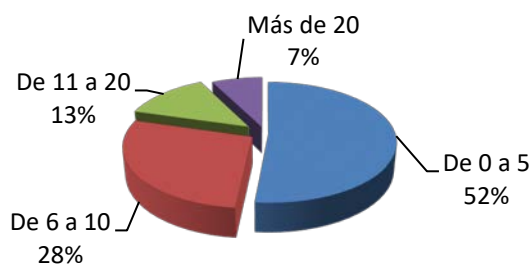
Con respecto al cargo que ocupa en el centro la persona que ha contestado al cuestionario, vemos que un 85% son los propios directores, también han contestado al cuestionario 5 jefes de estudio, 2 vicedirectores, 2 secretarios, 1 director de programas, 1 director de Formación Profesional, 1 jefe de unidad técnica, 2 profesores y 1 jefe de acreditación de competencias.

Gráfico 26. Posición de los encuestados en el centro.



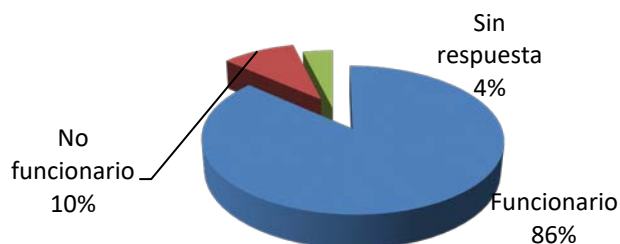
Como directores del centro, tienen menos de 5 años de experiencia algo más de la mitad de los encuestados, entre 6 a 10 años de experiencia un 28%, con una experiencia de entre 11 y 20 años 13% y el 7,4% restante tiene una experiencia de más de 10 años.

Gráfico 27. Experiencia de los encuestados como directores en el centro.



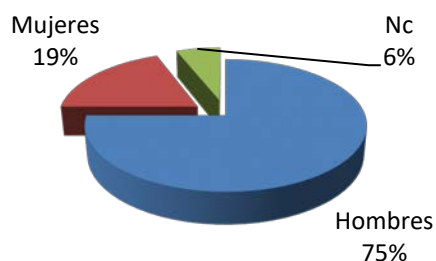
Los encuestados son generalmente funcionarios, es decir que trabajan para la administración de forma indefinida.

Gráfico 28. Situación laboral de los encuestados.



En cuanto al sexo, predominan los hombres con un 75%, frente a un 19% mujeres. Los encuestados que no han respondido a esta pregunta son 6.

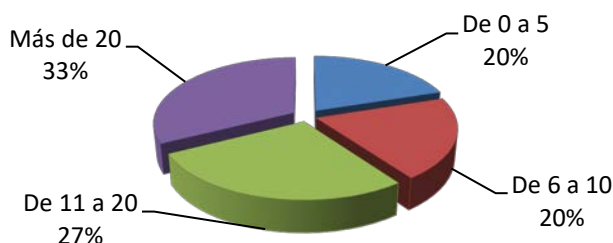
Gráfico 29. Sexo de los encuestados.



La experiencia de los encuestados como formadores en el centro es variada. Un 20% ha estado trabajando 5 o menos años, de 6 a 10 años un 20%, de 11 a 20 años 27,5% y más de 10 años el 32,5% de los encuestados.

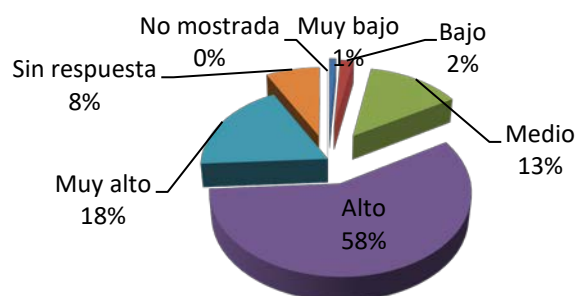
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 30. Experiencia de los encuestados en el centro.



Finalmente, describimos el grado de satisfacción con el que estos profesionales encuestados afrontan su día a día. En el Gráfico 31 comprobamos que el 76% de los encuestados muestran una satisfacción alta o muy alta, frente al 3% que dicen no estar satisfechos con su trabajo.

Gráfico 31. Satisfacción de los encuestados en cuanto a su trabajo.



Podemos decir a modo de resumen que el perfil del encuestado es director del centro o asignado como responsable en materia de formación, funcionario

Con respecto al procedimiento de validación de competencias profesionales podemos resumir que tienen menos de 10 años de experiencia, con alta satisfacción por su trabajo. Pocos están bien formados por la poca formación a la que tienen acceso en tu entorno.

6.5. Técnicas de investigación

Para afrontar la investigación hemos utilizado cuatro técnicas o procedimientos de investigación:

- Análisis documental.
- Análisis comparado.
- Cuestionario.
- Entrevista.

Para la realización del análisis documental (Gómez Mendoza, 2000; Piñuel Raigada, 2002) nos hemos basado en la bibliografía y legislación pertinente a través de la cual se desarrolla el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, la formación profesional para el empleo, la formación profesional para el sistema educativo, los CIFP, los CRN y el procedimiento de acreditación de competencias profesionales teniendo en cuenta los estándares europeos y nacionales. Este análisis nos permite extraer las categorías a través de las cuales está fundamentada la segunda parte de este estudio.

A través del análisis comparado hemos relacionado los estándares que rigen la validación de competencias profesionales en Europa con los mecanismos y situación nacional, pudiendo caracterizar el grado de desarrollo del procedimiento que tenemos en España.

El cuestionario (Vilá & Bisquerra, 2004) nos ha permitido conocer el grado de desarrollo e implementación del procedimiento en los CIFP y en los CRN. A través de él recogemos sus experiencias con preguntas tanto cerradas, basadas en los estándares normativos, como abiertas, con la intención de recopilar mayor información y valoración del encuestado. El análisis lo hemos llevado a cabo desde un procesamiento reflexivo, lógico, cognitivo en el que abstraemos las pautas de relación internas existentes en el objeto de estudio. El análisis a los centros se ha realizado desde la perspectiva del procedimiento para llegar así a una comprensión detallada de la situación de los mismos.

La entrevista estructurada se utiliza con el fin de completar la información recogida con el resto de técnicas (Hurtado de Barrera, 2000). Se realizó a la dirección del Instituto Nacional de Cualificaciones, el cual asume todas las responsabilidades en cuanto a cualificaciones se refiere y algunas relativas al procedimiento. Tanto los centros estudiados como el

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

procedimiento de acreditación de competencias giran en torno a la cualificación por lo que hemos creído imprescindible contar con la información adecuada para su descripción y análisis.

Se trata de una entrevista intencional centrada en la perspectiva profesional de expertos en la materia que nos ocupa. Es un tipo de entrevista en la que se da respuesta a preguntas cerradas que surgen a través de la categorización de la que hablaremos posteriormente, y también preguntas abiertas a través de las cuales recopilamos información de una forma más amplia. Estas respuestas son analizadas y categorizadas con el fin de ser contrastadas finalmente con los objetivos que se han planteado para esta investigación.

6.5.1.1. Categorías e indicadores de la investigación

Para cada unidad de estudio se ha utilizado un instrumento permitiéndonos así una recogida de datos, reducción de los mismos, su categorización y su posterior verificación (Miles & Huberman, 2011).

Se ha establecido cada categoría en función de las Directrices Europeas para la Validación del aprendizaje no formal e informal (Cedefop, 2016a), las cuales a su vez siguen la pauta de los temas que se abordan en la Recomendación del 2012 sobre validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012).

En la siguiente tabla se explican las categorías consideradas para el análisis de los datos, los indicadores a través de los cuales nos basaremos en cada categoría, las unidades de estudio que han servido de referencia para evidenciar cada indicador y la técnica de investigación que hemos usado en cada momento.

Tabla 30. Categorías e indicadores de la investigación.

Categoría	Indicadores	Unidades de estudio	Técnica
Las fases de la Validación: Determinación Documentación. Evaluación Certificación	Procedimiento y herramientas	Directrices, principios y recomendaciones; RD 1224/2009; CIFP y CRN	Análisis documental, cuestionario.
	Formato para documentar		
	Adaptación de herramientas al ciudadano		
	Garantía de la credibilidad		
El carácter central de la	Continuidad en formación		
	Intimididad e integridad	RD 1224/2009;	Análisis documental.
	Confidencialidad		

persona	Normas éticas	Observal.	
	Propiedad de los resultados del proceso		
	Trato justo y equitativo		
Información, orientación y asesoramiento	Movilización de los servicios de orientación profesional y asesoramiento	CIFP y CRN; Directrices, principios y recomendaciones.	Cuestionario, Análisis comparado.
	Coordinación para garantizar la atención.		
	Informar sobre los costes y beneficios de la validación.		
Coordinación de las partes interesadas	Marco legal	R.D.1224/2009 CIFP y CRN; INCUAL; Observa.	Cuestionario, análisis documental, análisis comparado
	Procedimientos administrativos.		
	Responsabilidad regional y local		
	Partes interesadas y su coordinación		
	Alcance del procedimiento		
Vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones	La validación integrada en el SNCP	CIFP y CRN; INCUAL RD. 1224/2009	Entrevista, análisis comparado
	Relación entre validación y MNC		
	La validación como apoyo en el proceso educativo.		
	Vínculo entre la validación y los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos.		
Estándares y resultados del aprendizaje	Mismos estándares que la formación formales.	CIFP y CRN INCUAL RD. 1224/2009	Entrevista, cuestionario, análisis comparado
	Redacción como resultados del aprendizaje.		
	Redacción de los Resultados de aprendizaje.		
	Revisión y actualización.		
Garantía de calidad	Medidas de garantía de calidad	CIFP y CRN RD. 1224/2009	Cuestionario, análisis documental
	La fiabilidad, la validez y la credibilidad.		
	Participantes en la estrategia de calidad		
	Control interno y externo		
	Supervisión y aportación de usuarios.		
Competencias	Requisitos	CIFP y CRN	Cuestionario

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

de los profesionales de la validación	Desarrollo profesional	RD. 1224/2009 Directrices, principios y recomendaciones. Observal	análisis comparado
	Comunidad de prácticas; apoyo en red		

A continuación expondremos con mayor detalle cada una de las categorías con sus indicadores correspondiente y con las cuestiones que nos han llevado a la obtención de las evidencias.

6.5.1.1.1. Categoría: fases de la validación de competencias profesionales

Con esta categoría se pretende identificar la realidad nacional en cada una de las fases del procedimiento de validación de competencias profesionales desde los y dar la perspectiva de los CIFP y los CRN en este sentido.

Tabla 31. Indicadores y evidencias para la categoría “fases de la validación de competencias profesionales”

Indicador	Evidencia
Fase de determinación	¿Qué procedimientos y herramientas sustentan la determinación? ¿Cómo se combinan y equilibran los enfoques de determinación normalizados con los basados en el diálogo? ¿Cómo se integran en la fase de determinación con la orientación y el asesoramiento?
Fase de documentación	¿Qué criterios se han seguido para la admisión de pruebas en el proceso? ¿Qué formatos se han utilizado para documentar el aprendizaje no formal e informal? ¿En qué medida los formatos de documentación apoyan la transferencia y portabilidad de los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos?
Fase de evaluación:	¿Se adaptan las herramientas de evaluación a las necesidades y características individuales? ¿En qué medida se han elegido las herramientas de evaluación en función de su fiabilidad o validez? ¿Qué punto de referencia (estándar o norma) se utiliza y en qué medida es adecuado para captar la variación individual que caracteriza el aprendizaje no formal e informal?

Indicador	Evidencia
Fase de certificación:	¿Cómo se garantiza la credibilidad del organismo otorgante? ¿En qué medida pueden intercambiarse los resultados de la validación en relación con la continuación de la enseñanza y las oportunidades de empleo?

6.5.1.1.2. Categoría: El carácter central de la persona

A través de esta categoría hemos descrito el grado de disponibilidad del procedimiento para que permita validar los conocimientos, capacidades y competencias de las personas mediante recursos educativos abiertos.

Tabla 32 Indicadores y evidencias para la categoría “el carácter central de la persona”.

Indicador	Evidencia
Intimidad e integridad	¿Se protege la intimidad y la integridad personal de los candidatos durante el proceso de validación?
Confidencialidad	¿Se han implantado procedimientos específicos para garantizar la confidencialidad?
Normas éticas	¿Se han elaborado y aplicado normas éticas?
Propiedad de los resultados del proceso	¿Son los resultados del proceso propiedad exclusiva del candidato?
Trato justo y equitativo	¿Qué disposiciones se han adoptado para garantizar un trato justo y equitativo?

6.5.1.1.3. Categoría: Información, orientación y asesoramiento.

A través de esta categoría hemos descrito en qué grado los CIFP y los CRN ponen a disposición de las personas y otras organizaciones información y orientación sobre el procedimiento de acreditación de competencias profesionales: las formas de validación y las alternativas disponibles, la cronología de la validación, los costes y procedimientos, las formas de probar los resultados de aprendizaje, la forma de presentación de la documentación, los estándares de aplicación o los resultados de la misma.

Tabla 33. Indicadores y evidencias para la categoría “información, orientación y asesoramiento”.

Indicador	Evidencia
Movilización de los servicios de orientación	¿En qué medida pueden movilizarse los servicios de orientación profesional y asesoramiento existentes, por ejemplo, en los ámbitos de la educación y formación, el

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Indicador	Evidencia
profesional y asesoramiento	mercado de trabajo y los servicios sociales, para que aporten información y presten asesoramiento sobre la validación?
Coordinación para garantizar la atención.	¿Cómo se puede mejorar la red existente de servicios de orientación profesional y asesoramiento para llegar a todos los posibles grupos objetivo para la validación? ¿Qué tipo de mecanismo de coordinación se utiliza para garantizar que se atiende a los candidatos allí donde viven, estudian o trabajan? ¿Cómo pueden cooperar las partes interesadas públicas y privadas para ofrecer una mejor información y asesoramiento sobre la validación?
Informar sobre los costes y beneficios de la validación.	¿Informan los servicios de orientación sobre los costes y beneficios de la validación?

6.5.1.1.4. Categoría: Coordinación de las partes interesadas

En esta categoría describimos en qué grado los CIFP y los CRN se ajustan al marco legal, así como el grado de coordinación y colaboración entre los centros y las partes interesadas (empresa, entidades nacionales, la propia administración u otros centros afines). También se describen los procedimientos administrativos que conllevan la participación en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

Tabla 34. Indicadores y evidencias para la categoría “coordinación de las partes interesadas”.

Indicador	Evidencia
Marco legal	¿Qué disposiciones de validación existen y cuál es su fundamento jurídico y político? ¿Se ha establecido un único marco jurídico o existen varios?
Procedimientos administrativos.	¿Qué procedimientos administrativos existen (procedimientos de contacto e información, registro y seguimiento de los resultados, mecanismos de garantía de la calidad compartidos)?
Responsabilidad regional y local	¿Quién es responsable de la coordinación a escala regional y local?
Partes interesadas y su coordinación	¿Qué partes interesadas intervienen? ¿Cómo se relacionan entre sí las partes interesadas a distintos niveles y qué redes las conectan?
Alcance del procedimiento	¿En qué medida llega la validación a los ciudadanos allí donde viven, trabajan y estudian y cómo puede la coordinación

Indicador	Evidencia
	mejorar la situación actual?

6.5.1.1.5. Categoría: Vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones

En este caso describiremos la disposición del procedimiento para acreditar la cualificación de forma total o parcial acumulable y en qué medida desde los CIFP y los CRN se facilita el acceso a la formación complementaria. A su vez hemos descrito en qué medida la validación está vinculada al marco nacional de cualificaciones y como se apoya el progreso entre los niveles establecidos por el mismo.

Tabla 35. Indicadores y evidencias para la categoría “vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones”.

Indicador	Evidencia
La validación integrada en el SNCP	¿Se contemplan las disposiciones de validación (todas, solo algunas) como parte integrante del sistema nacional de cualificaciones y como senda normal para la obtención de cualificaciones?
Relación entre validación y MNC	¿Cuál es la relación entre la validación y el marco nacional de cualificaciones (MNC)?
La validación como apoyo en el proceso educativo.	¿En qué medida puede utilizarse la validación para apoyar la progresión entre todos los tipos y niveles de cualificaciones del MNC?
Vínculo entre la validación y los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos.	¿Existe un vínculo establecido entre la validación y los (posibles) mecanismos de transferencia y acumulación de créditos?

6.5.1.1.6. Estándares y resultados del aprendizaje

Acorde a esta categoría hemos descrito la adecuación de los estándares de referencia utilizados en el procedimiento de validación de los aprendizajes no formales e informales a los estándares utilizados a través de la educación formal y cómo estos son revisados y actualizados en virtud del evolutivo sistema laboral.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 36 Indicadores y evidencias para la categoría “estándares y resultados del aprendizaje”.

Indicador	Evidencia
Mismos estándares que la formación formales.	¿Hacen referencia las cualificaciones obtenidas a través de la validación del aprendizaje no formal e informal a los mismos estándares, o a estándares equivalentes a las utilizadas para la educación y la formación formales?
Redacción como resultados del aprendizaje.	¿Están redactados los estándares en términos de resultados del aprendizaje?
Redacción de los Resultados de aprendizaje.	¿Quién ha elaborado los estándares y qué fuentes se han tomado como referencia (educación o empleo)?
Revisión y actualización.	¿Hay mecanismos para enviar observaciones que permitan revisar y actualizar los estándares de validación?

6.5.1.1.7. Categoría: Garantía de calidad

Hemos descrito en este caso en qué grado se dispone de medios transparentes de garantía de calidad en consonancia con los marcos de garantía de calidad existentes.

Tabla 37. Indicadores y evidencias para la categoría “garantía de calidad”.

Indicador	Evidencia
Medidas de garantía de calidad	¿Se han establecido medidas de garantía de calidad explícitas e integradas para la validación?
La fiabilidad, la validez y la credibilidad.	¿Cómo aborda la estrategia de calidad objetivos clave como la fiabilidad, la validez y la credibilidad del proceso? ¿Reflejan una estrategia de calidad explícita y acordada?
Participantes en la estrategia de calidad	¿Quiénes han participado en la definición de la estrategia de calidad? ¿Quiénes intervienen, a distintos niveles, en la aplicación de la estrategia de calidad?
Control interno y externo	¿Cómo se dividen los mecanismos de garantía de la calidad entre la garantía y el control internos y la garantía y el control externos?
Supervisión y aportación de usuarios.	¿Se supervisan los procesos y resultados y se ha implantado un sistema que permita a los usuarios/clientes enviar observaciones?

6.5.1.1.8. Categoría: Competencias de los profesionales de la validación

En este caso hemos descrito en qué medida los CIFP y los CRN están preparados para desempeñar tareas en relación al procedimiento de acreditación de competencias profesionales, atendiendo a los indicadores descritos en la Tabla 38.

Tabla 38. Indicadores y evidencias para la categoría “competencias de los profesionales de la validación”.

Indicador	Evidencia
Requisitos	¿Qué requisitos se han establecido, si es que se ha establecido alguno, para: El personal de asesoramiento y orientación? Los evaluadores? Los otros profesionales que intervienen en la validación?
Desarrollo profesional	¿Existe alguna estrategia para el desarrollo profesional de esos profesionales? ¿Está coordinado el desarrollo profesional de los profesionales de la validación entre distintos sectores y mecanismos?
Comunidad de prácticas; apoyo en red	¿Puede crearse una comunidad de práctica para los profesionales de la validación que apoye el trabajo en red y el desarrollo profesional?

6.6. Cuestionario

Como hemos indicado, uno de los principales instrumentos utilizados ha sido el cuestionario (Buendía, Colás, & Hernández, 1997) con el fin de conocer la situación en la que se encuentra cada uno de los CRN y CIFP. El cuestionario ha sido cumplimentada en casi todos los casos por el equipo directivo del centro correspondiente, aportando así una visión válida en cada uno de los casos. Se ha diseñado teniendo en cuenta la legislación tanto internacional como nacional y a su vez se ha considerado como referencia la legislación reguladora de los centros objeto de investigación y las convocatorias del procedimiento. El cuestionario está estructurado en 9 categorías organizadas de la siguiente forma:

- Tipo de centro.
- Características personales del encuestado.
- Características del centro.
- Recursos humanos.
- Órganos de gobierno, participación y coordinación.
- Implicación con el entorno.
- Sobre el procedimiento de acreditación de competencias.
- Participantes en el procedimiento.
- Valoración.

Para que el cuestionario adquiriera la validez que deseamos y mida lo que pretendemos, ha sido validado por expertos (Hernández Sampieri, 2000). Una vez diseñado el cuestionario, ha sido sometido a revisión por directores de los centros a los que va dirigido el mismo. Por parte de los CIFP ha participado el director y el jefe de estudios del Centro Integrado de Formación Profesional Juan de Herrera (Valladolid) y en representación de los CRN hemos contado con el director del Centro de Referencia Nacional Centro de Formación Profesional Ocupacional el cual a su vez forma parte de varios consejos de gobierno de varios CIFP.

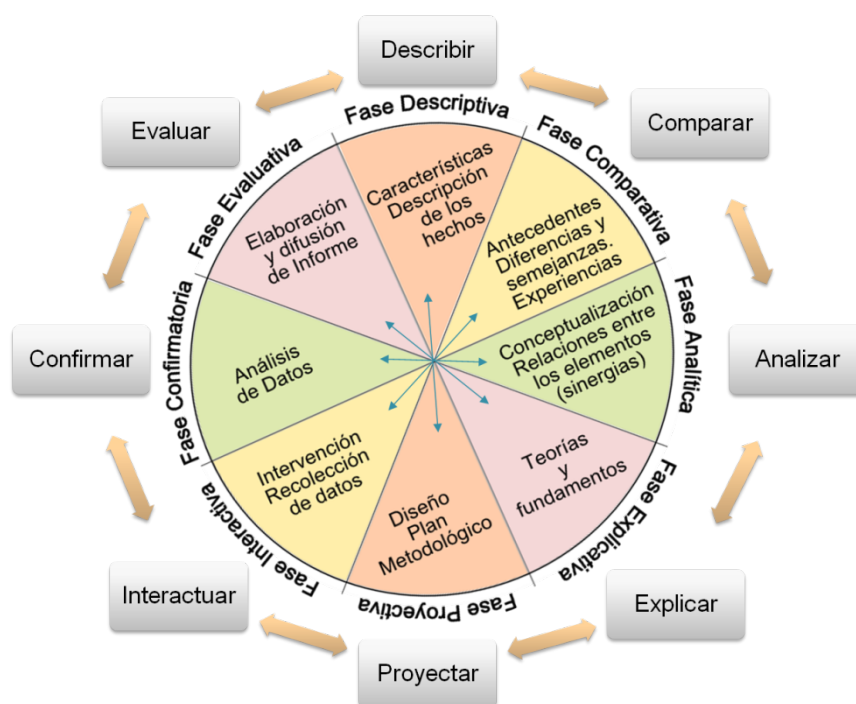
Una vez realizado este proceso se realizan las modificaciones oportunas, incluyendo todas aquellas sugerencias que se consideraron

oportunas. Se consigue así un instrumento validado por parte de los expertos.

El cuestionario ha sido desarrollado a través de la aplicación diseñada con la aplicación en red LimeSurvey (LimeSurvey Project Team & Schmitz, 2013). Esta herramienta nos ha permitido que el cuestionario pueda ser respondido vía online, con todas las ventajas que ello supone. La invitación a participar en la encuesta se envió a través de correo postal y electrónico. En ambos casos se envió una dirección URL junto con una contraseña personalizada para cada centro. En el caso del envío de los emails se hizo de forma simultánea tras introducir en la aplicación los datos de cada uno de los centros, desde la base de datos del Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (Observal).

6.7. Procedimiento metodológico

La forma de proceder en esta investigación descriptiva, sigue las pautas establecidas desde el enfoque de una metodología de investigación holística. A través de la documentación y normas legislativas diseñamos una estrategia que nos permita visualizar la realidad actual, teniendo en cuenta el conjunto de elementos que participan en su descripción.



Fuente: Adaptado de Hurtado de Barrera (2000) por Luis Carro (2008).

1. Fase descriptiva.

Se ha descrito la situación preocupante e identificada la necesidad de un cambio. Se han propuesto el objetivo general y los objetivos específicos para lograrlo. Esta es la fase inicial de esta investigación, donde queda claro que el objeto de estudio son los CIFP y los CRN desde el punto de vista del procedimiento de validación de competencias profesionales.

2. Fase Comparativa,

Se han comprobado los antecedentes de investigación y comparado los conceptos y teorías previas. Desde la bibliografía se ha analizado el aprendizaje a lo largo de la vida, su evolución y como la validación de competencias profesionales se ha convertido en un elemento imprescindible para él.

3. Fase Analítica

Se han establecido los criterios de análisis a través de las categorías y sus indicadores. Se han identificado las unidades de estudio a través de las cuales se fundamenta la investigación.

4. Fase Explicativa.

Corresponde con la fundamentación propiamente dicha de esta tesis. Durante estas fases se han examinado detalladamente los objetos de investigación y se han explicado acorde a: sus antecedentes previos e históricos; acorde a otras investigaciones y estudios; y en relación a las teorías y gnoseología actual.

5. Fase predictiva:

Realizamos la definición del escenario deseable y posible. Se han analizado las variables y condicionantes que permiten el diseño de la propuesta, observando su factibilidad.

6. Fase Proyectiva.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación, explicado en la fase descriptiva y la fundamentación de las fases siguientes diseñamos nuestro plan metodológico a través del cual hemos realizado la investigación. Nos acercaremos al objeto de estudio a través de diferentes técnicas e instrumentos que nos permiten identificar la situación Nacional con respecto a las categorías establecidas desde las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal.

7. Fase interactiva.

Una vez establecidas todas las categorías de análisis técnicas e instrumentos, se pone en práctica la estrategia para contrastar y recolectar toda la información deseada.

8. Fase confirmatoria.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Teniendo todos los datos recopilados, procedemos a su exposición y análisis, distribuyendo estos en las categorías establecidas. Realizamos aquí un contraste entre las teorías y la legislación pertinente con la realidad en la que se encuentra España, los CIFP y los CRN.

9. Fase evaluativa

Se han contrastado los análisis y datos para identificar las limitaciones y las bondades de los resultados.

7. Análisis de los datos

A lo largo de este capítulo expondremos y analizaremos los resultados obtenidos en esta investigación.

La estructura organizativa del mismo viene definida por las categorías anteriormente descritas correspondientes lo que las Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal considera como “Características básicas de la validación” y “Condiciones para la elaboración e implementación de las disposiciones de validación”.

Daremos respuesta a cada una de las categorías teniendo en cuenta las fuentes antes descritas, a través de las cuales hemos pretendido ofrecer una imagen actual de la situación del procedimiento en España y el rol que los CIFP y los CRN están desempeñando al respecto.

Las respuestas y opiniones recogidas a través del cuestionario y la entrevista son procesadas de forma minuciosa hasta la elaboración final de las conclusiones. Cada una de las respuestas y opiniones es analizada y

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

categorizada permitiéndonos así un desglose de cada una de las respuestas de los encuestados y del mismo modo una agrupación de las mismas en cada una de las categorías.

Esta categorización nos ofrece la posibilidad de concluir las inferencias oportunas y contrastar con los objetivos de la investigación como posteriormente podremos ver.

7.1. Las fases del procedimiento

En primera instancia cabe señalar que las directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal y la recomendación del 20 de diciembre utilizan una nomenclatura diferente a la utilizada en España en este sentido como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 39. Comparativa en la nomenclatura de las fases del procedimiento entre Europa y España.

Nomenclatura europea	Nomenclatura Española
Determinación	Información y
Documentación	Asesoramiento
Evaluación	Evaluación
Certificación	Acreditación y registro

Fuente: Directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2015.

En cuanto a la evaluación y a la acreditación y registro, son fases muy similares a las identificadas en el ámbito europeo, en las que los resultados finales de cada una de ellas son los mismos.

En el caso de las fases de determinación y documentación, en España quedan integradas en una sola: información y asesoramiento. La diferenciación en dos fases es debido a que en la fase de determinación, el objetivo es reflexionar, analizar e identificar las competencias que una persona posee y en la fase de documentación es cuando se han de aportar los documentos donde constan esos aprendizajes.

A continuación describiremos el qué y el cómo de estas fases, acorde a lo ya explicado en el capítulo 4 en el que hemos realizado la “Descripción del procedimiento”.

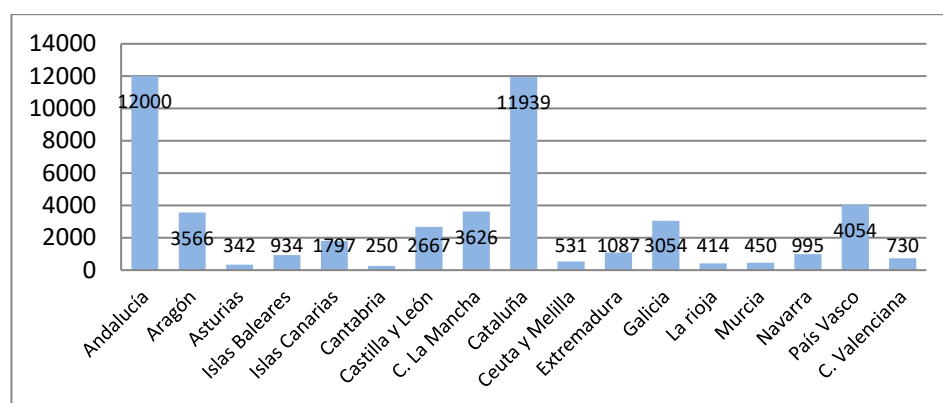
La descripción de las siguiente fases la vamos a realizar desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, la primera teniendo como referencia el informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte del año 2015 realizado en base a los datos que las CCAA le han remitido y la segunda se realizará teniendo en cuenta las valoraciones de los encuestados.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

7.1.1. Fase de asesoramiento

Según el informe de Ministerio, 48.436 candidatos participaron en esta fase. Se aprecia una gran variabilidad entre las diferentes comunidades autónomas debido, principalmente, al volumen de plazas convocadas y al número de candidatos admitidos para participar en el procedimiento. Cabe destacar, como vemos en los siguientes gráficos el gran número de candidatos atendidos en las comunidades autónomas de Andalucía y Cataluña que prácticamente ha supuesto la mitad del total de asesorados en toda España.

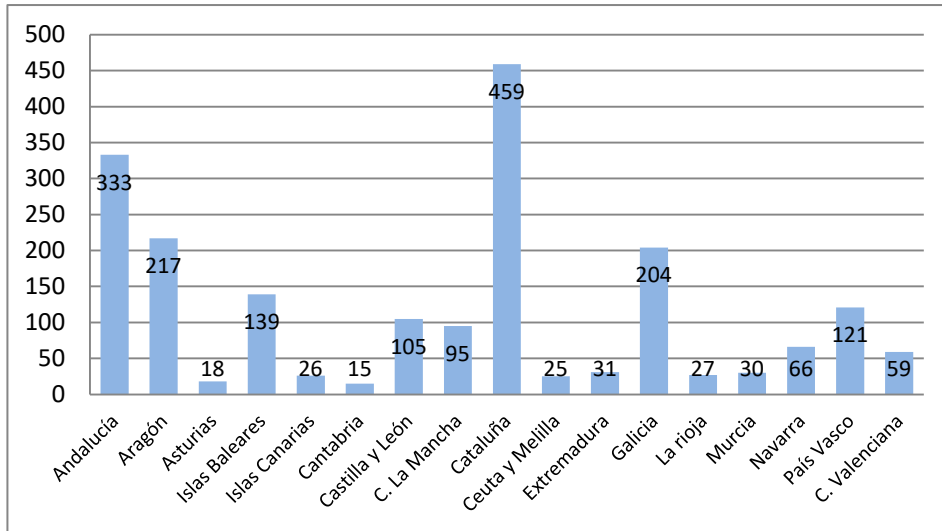
Gráfico 32. Número de candidatos participantes en la fase de asesoramiento.



Fuente: MECD, 2015.

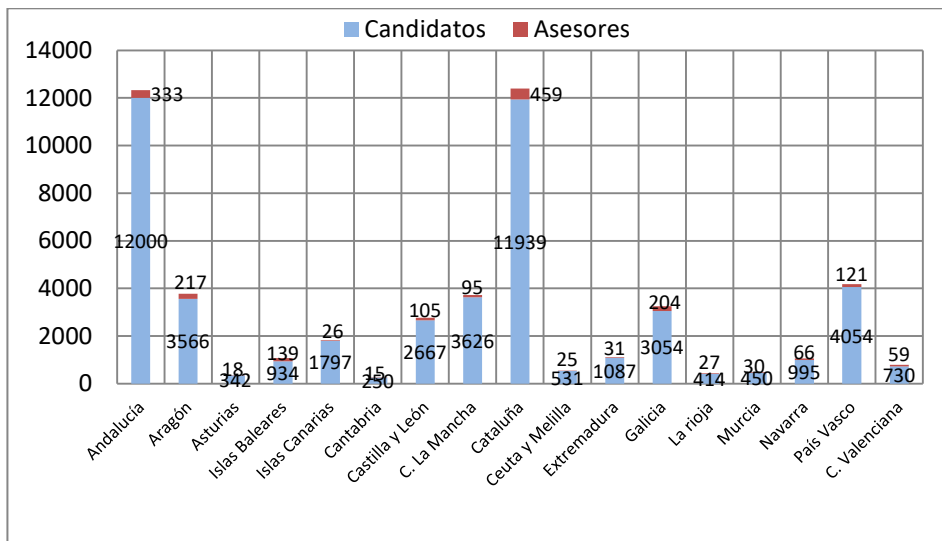
Para asesorar a todos estos candidatos se precisó de 1.889 asesores, dándose una relación directa entre el número de plazas convocadas y el número de asesores tal y como vemos en el Gráfico 34.

Gráfico 33. Número de asesores que han participado en la validación.



Fuente: MECD, 2015.

Gráfico 34. Comparación de candidatos frente a asesores participantes.



Fuente: MECD, 2015.

La media de candidatos asumidos por cada asesor es de 21 empleando una media de 6 horas por cada uno. El coste medio según el informe es de 112 euros por candidato para esta fase. De todos los candidatos que son

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

admitidos en esta fase es el 84% de ellos los que acceden a la siguiente fase de evaluación.

Con más detalle, en la siguiente tabla se muestran por comunidades autónomas los resultados de la fase de asesoramiento en España.

Tabla 40. Datos globales de la fase de asesoramiento en España.

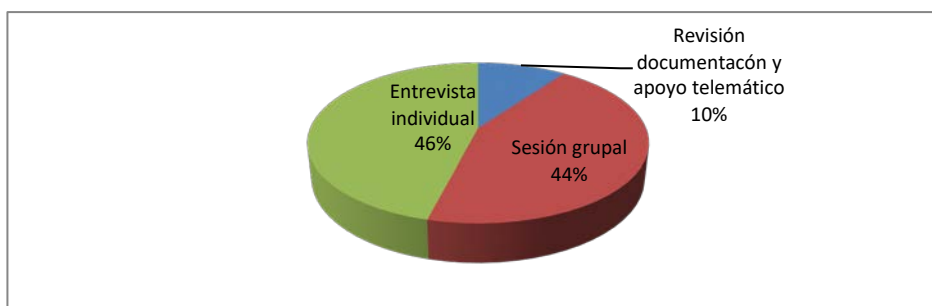
C. Autónomas	Candidatos atendidos	Asesores	Candidatos atendidos por asesor	Candidatos con informe positivo	Asesoramiento en horas/candidato	Coste Euros/candidato €
Andalucía	12.000	333	22	11.311	6	99
Aragón	3.566	217	10	3.498	4	185,50
Asturias	342	18	19	-	2,5	76,71
Baleares	934	139	7	808	4	75,42
Canarias	1.797	26	25	1.677	9	98,53
Cantabria	250	15	13	-	-	-
Castilla La Mancha	3.626	95	38	2.846	-	135,63
Castilla y León	2.667	105	25	2.623	8	77
Cataluña	11.939	300	26	7.179	6	-
Ceuta	160	8	20	70	7	80
Extremadura	1.087	31	35	963	5	62,32
Galicia	3.054	204	15	3.054	4	109,83
La Rioja	414	27	15	410	8	127,80
Melilla	371	17	22	-	-	-
Murcia	450	30	18	400	8	167,55
Navarra	995	66	15	995	6	113,50
País Vasco	4.054	121	33	4.054	7	74
Valencia	730	59	13	730	-	118
Total	48.436	1.888	-	40.548	-	-
Media	-	-	22	-	7	110

Fuente: MECD, 2015.

Esta fase de asesoramiento se puede llevar a cabo a través de diferentes técnicas. En el caso de España la técnica más utilizada es la sesión presencial, ya sea esta en formato de entrevista individual o grupal; la sesión grupal se suele realizar al inicio de la fase de asesoramiento y en algunos casos también al finalizar esta, la entrevista individual se realiza durante el resto de la fase de asesoramiento. Se complementan estas técnicas con acciones de apoyo a distancia, normalmente por vía telemática, ya que permiten optimizar la comunicación entre los candidatos y asesores, reducir costes y tiempos, y también ayudar a los asesores a gestionar el considerable

volumen de información que deben procesar.. En el Gráfico 35, describimos la frecuencia con que se usan estas técnicas.

Gráfico 35. Frecuencia de las técnicas utilizadas en la fase de asesoramiento.



Fuente: MECD, 2015.

Esta fase junto con la fase de evaluación se desarrollan en los centros de formación profesional, ya sean CIFP o CRN. La encuesta realizada a los CIFP y a los CRN nos indican que aún no se está preparado para afrontar esta fase de una forma correcta, tanto por falta de organización como por falta de recursos humanos y formación de los mismos. Algunas de las afirmaciones que indican estas dificultades están recogidas en los siguientes enunciados por los directores entrevistados:

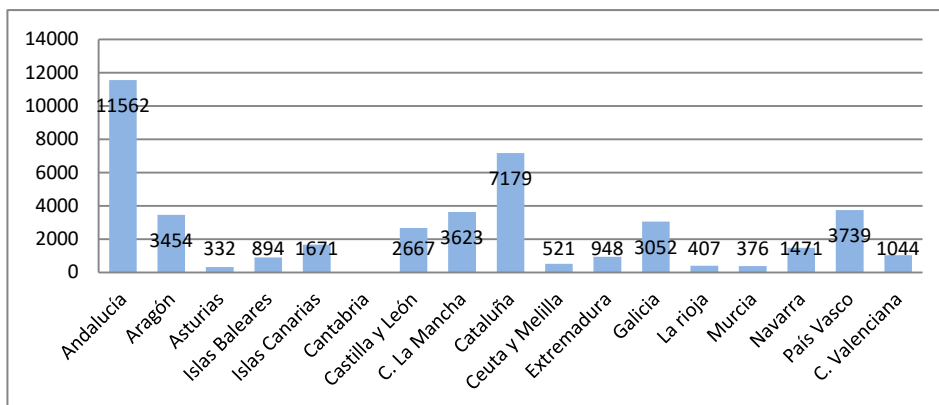
- “Falta de información del candidato”.
- “Falta de formación y experiencia de los asesores”.
- “Falta de asesores y de tiempo para realizar el proceso adecuadamente”.
- “Dificultad para compatibilizar horarios de asesores y candidatos”.
- “Escasa claridad de los trámites administrativos a realizar”.
- “Exceso de U.C. por participante”.
- “Recursos digitales sin funcionar correctamente”.
- “Dispersión geográfica de los candidatos”.

7.1.2. Fase de evaluación

En la fase de evaluación han participado 42.940 candidatos según el informe del Ministerio. De los 7.888 candidatos con informe negativo de la fase de

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias asesoramiento un 12% decide acceder a la fase de evaluación (981 candidatos).

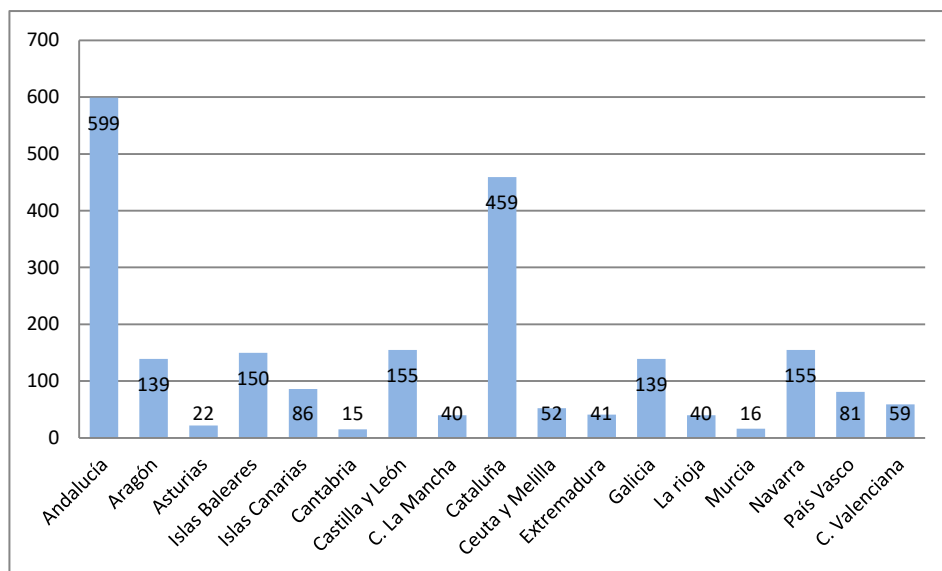
Figura 31. Candidatos participantes en la fase de evaluación. Hasta el año 2013.



Fuente: MECD, 2015.

Un total de 2.248 evaluadores han sido los necesarios para desarrollar esta fase. La diversidad que presentan las diferentes CCAA es debido fundamentalmente a las familias profesionales y número de plazas convocadas, al volumen de población y a cómo se ha decidido gestionar el procedimiento en la administración convocante (Carro San Cristóbal, 2015).

Figura 32. Evaluadores participantes en la fase de evaluación. Hasta el año 2013.

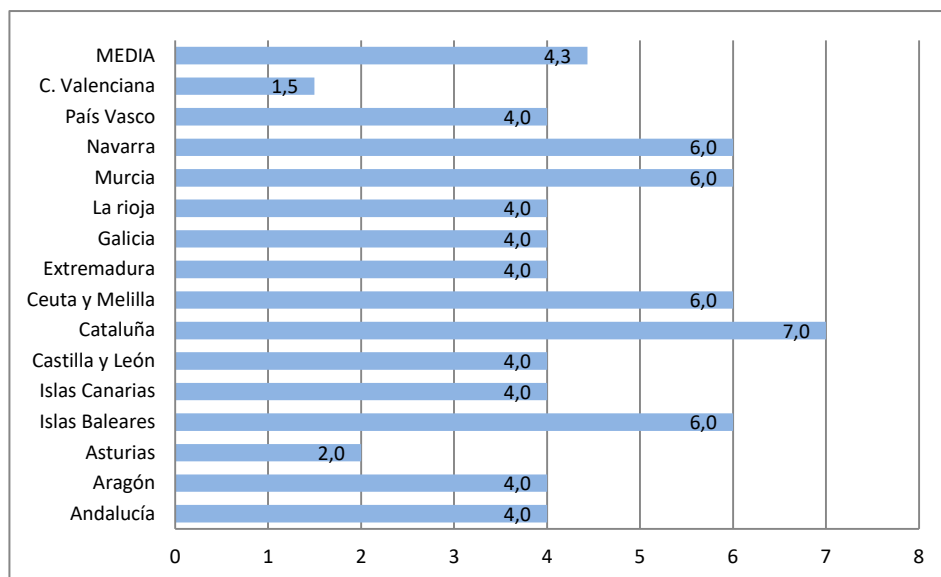


Fuente: MECD, 2015.

Teniendo en cuenta que han participado 42.940 candidatos y 2.248 evaluadores, la media aproximada es de 16 candidatos por evaluador. En el Gráfico 36 exponemos los meses que ha tardado cada comunidad y la media correspondiente. Del mismo modo añadimos que ha supuesto una media de 7,5 horas de dedicación para cada candidato.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 36. Tiempo empleado en la fase de evaluación por CCAA.



Fuente: MECD, 2015.

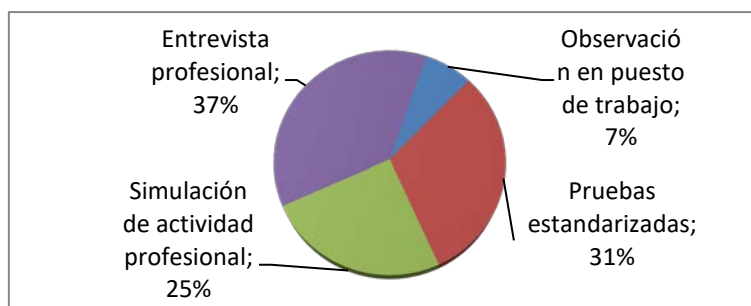
Los candidatos atendidos por evaluador son una media de 23, a los cuales dedica 7,5h en cada caso. El coste que conlleva cada candidato para esta fase es de 216 euros.

La evaluación es fundamental para la credibilidad general de la validación del aprendizaje no formal e informal. Las acreditaciones obtenidas por este proceso pueden ser, en ocasiones, consideradas inferiores que las obtenidas por vías formales. Para que esto no ocurra es necesario presentar del modo más transparente posible las herramientas y procesos aplicados. Los métodos de evaluación utilizados en este caso han sido:

- Entrevista profesional estructurada (utilizada de forma generalizada).
- Pruebas estandarizadas, teóricas, sobre resolución de casos prácticos, entre otras (en función de las circunstancias específicas de cada convocatoria).
- Simulación de actividad profesional, con el referente de la Situación Profesional de Evaluación propuesta en la guía de evidencia.
- Métodos de observación directa en puesto de trabajo.

En el Gráfico 37 exponemos de forma gráfica las pruebas que se han utilizado para la fase de evaluación.

Gráfico 37. Herramientas y procesos aplicados en la fase de evaluación.

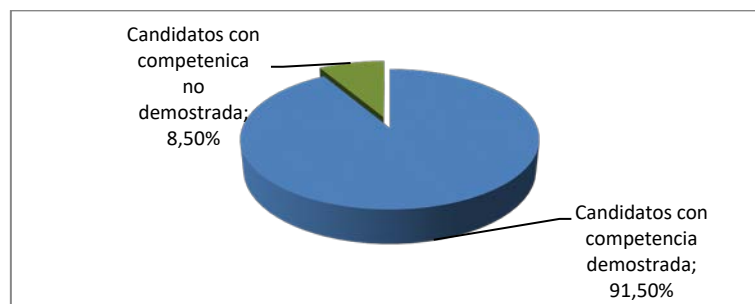


Fuente: MECD, 2015.

El uso de tal variedad de herramientas es necesario, pues cada candidato y cada situación requiere de una determinada atención que se adapte a sus características individuales.

Los candidatos que han demostrado su competencia en alguna cualificación de forma completa son el 82%, frente al 9,2% que han demostrado alguna U.C. pero no la cualificación completa. De forma más general el 91,5% de los candidatos han demostrado ser competentes en alguna U.C. por las que se presentaba y el 8,50 no ha demostrado ser competente en ninguna U.C.

Gráfico 38. Candidatos que han acreditado al menos una U.C. frente aquellos que ninguna.



Fuente: MECD, 2015.

Con más detalle, en la siguiente tabla se muestran por comunidades autónomas los resultados de la fase de evaluación en España.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 39. Resultados de la fase de evaluación de algunas CCAA.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Nº de candidatos evaluados	Nº candidatos con competencia demostrada en cualificación completa	Nº de evaluadores	Nº de Candidatos por evaluador	Coste económico de la evaluación por candidato €	Tiempo medio en horas destinado a la evaluación
Andalucía	11562	9711	599	19	122	8
Aragón	3454	2772	139	25	176	5,5
Asturias	332	302	22	15	181	-
Baleares	894	655	150	6	453**	13
Canarias	1671	1062	86	19	131	6
Cantabria	-	-	15	-	-	-
Castilla la Mancha	3623	2960	40	91*	245	-
Castilla y León	2667	2582	155	17	113	8
Cataluña	7179	6301	459	16	450**	2
Ceuta	158	125	24	7	177	-
Extremadura	948	810	41	23	153	6

*Ratios de nº de candidatos atendidos por evaluador no tomadas para el cálculo de la media.

** Datos no tomados para el cálculo de la media.

Fuente: MECD, 2015.

La encuesta realizada a los CIFP y a los CRN nos aportan ciertas valoraciones referentes al desarrollo de la fase de evaluación que hemos categorizado en referencia al evaluador, al candidato y a la gestión.

Con respecto al evaluador se indica que se debiera contar con mayor número de ellos con una mayor formación y experiencia.

Con respecto al candidato, se destaca el excesivo número de ellos, su dispersión geográfica o la disparidad de situaciones.

Con respecto a la organización, los encuestados destacan por ejemplo la escasa claridad de los trámites a realizar, el factor tiempo, o la falta de colaboración de las partes interesadas.

Tabla 41. Valoración de los encuestados en los CIFP y los CRN.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN DEL ENCUESTADO
Evaluador	“La inexperiencia de los evaluadores”
	“Los evaluadores absorbieron un volumen de trabajo excesivo y finalmente mal retribuido”
	“Definición de criterios comunes de evaluación de los evaluadores”
	“Falta de personal”
	“Dificultad para compatibilizar horarios”
	“Más formación para los agentes implicados”
Candidato	“La enorme variedad de casos analizados”
	“Muchos candidatos en el sistema”
	“Dificultad para compatibilizar horarios”
	“Dispersión geográfica”
Gestión	“La complejidad y escasa precisión de algunos documentos presentados”
	“La escasa claridad de los trámites administrativos a realizar”
	“Aplicación informática no disponible”
	“Escaso tiempo para la realización de esta fase”
	“La no colaboración de algunas partes interesadas como por ejemplo las empresas”

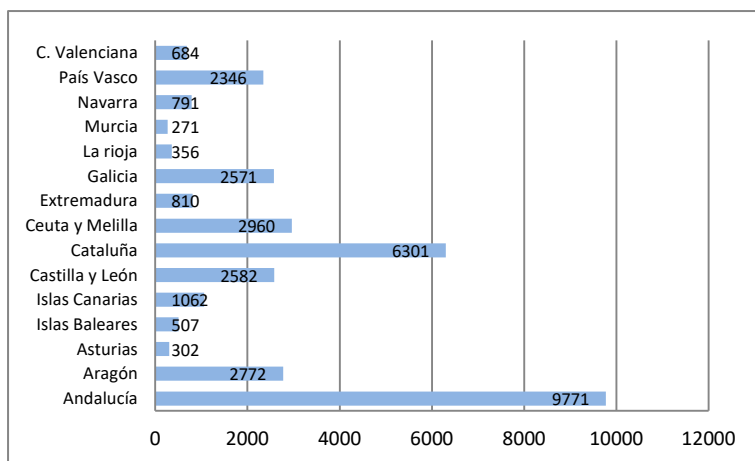
7.1.3. Fase de acreditación y registro

Una vez que finaliza la fase de evaluación, la comisión de evaluación emite un informe con los resultados. Con los resultados de este informe pueden pasar varias cosas:

- Si el candidato acredita todas las U.C. puede solicitar la acreditación tras el informe positivo de los evaluadores. En el Gráfico 40 se observa la distribución de personas que solicitan esta acreditación de forma detallada.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 40. Número de personas por comunidad autónoma que solicita la acreditación.

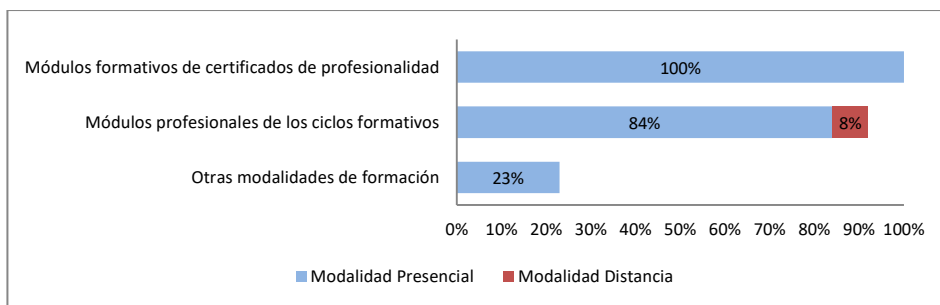


Fuente: MECD, 2015.

- Si el candidato no percibe un informe de evaluación positivo en ninguna U.C., el evaluador le entregará un informe en el que se indiquen sugerencias formativas:
 - a) Las posibilidades de formación, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación.
 - b) Las posibilidades de formación, para completar la formación conducente a la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las mismas.

En el Gráfico 41 mostramos las indicaciones que los evaluadores han ofrecido a los candidatos que no han demostrado determinadas áreas de competencia.

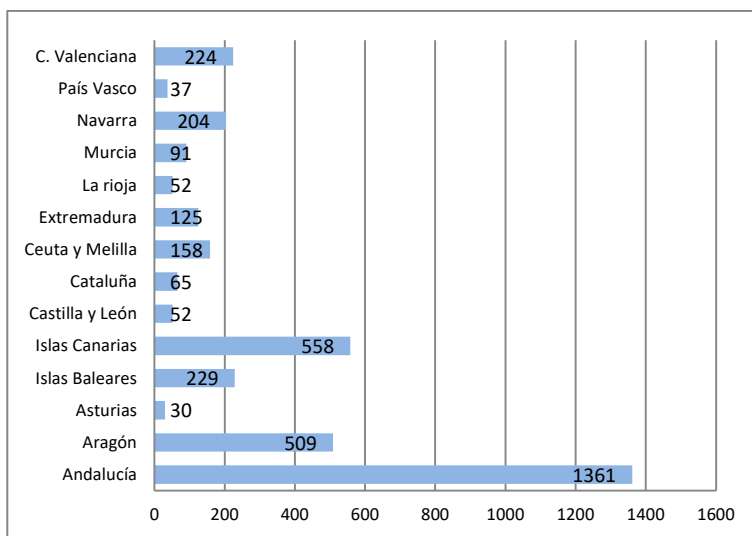
Gráfico 41. Resultados de los planes formativos de los candidatos que reciben la acreditación parcial acumulable.



Fuente: MECD, 2015.

- Y en el tercer caso, en el caso que de que reciba informe positivo de la fase de evaluación de algunas U.C. pero no de todas. Se puede solicitar la acreditación parcial acumulable. El número de candidatos en esta situación es de 4.093, distribuidos por CCAA de la forma mostrada en el Gráfico 42.

Gráfico 42. Número de personas que acreditan alguna U.C.

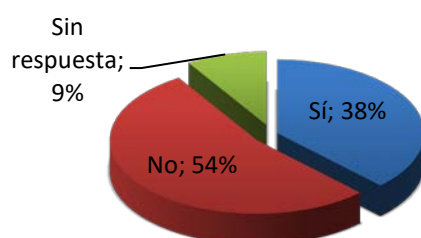


Fuente: MECD, 2015.

Para aquellas personas que no han podido acreditar todas las unidades de competencia a las que se han presentado, el 38% de los centros

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias encuestados sí que ofertan una formación complementaria, sin embargo un mayor porcentaje de los centros no lo ofertan (54%).

Gráfico 43. Porcentaje de centros que ofertan la formación complementaria para aquellas personas



Esta información pasa a formar parte de un registro estatal gestionado por el Servicio Público de Empleo Estatal llamado RECEX (reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral). Según los datos del informe INCUAL, sólo nueve de las 17 administraciones que han realizado convocatorias han utilizado este registro, aunque se ha producido 35.087 registros, según han informado las propias CCAA.

Los encuestados también señalan que es necesario mejorar el procedimiento:

- “Es necesario mejorar los procedimientos de admisión (aplicación informática) y gestión de la documentación”.
- “Es un procedimiento novedoso en su aplicación y como tal tiene bastantes flecos que mejorar, cuestión que se constata en la duración del procedimiento (demasiado largo en sus primeras convocatorias), hecho que está siendo corregido”.

7.2. El carácter central de la persona

La esencia del procedimiento es que a una persona se le permita adquirir una cualificación y hacer visibles tanto para ella como para los demás sus conocimientos, capacidades y competencias. Para que esto sea posible el procedimiento ha de tener en cuenta que el protagonista es la persona candidata y que hay ciertos valores y elementos que la acompañan como son la intimidad, integración confidencialidad, ciertas normas éticas o el trato justo y equitativo.

7.2.1. Intimidad, integridad y confidencialidad

El procedimiento se rige por unos procesos que garantizan la intimidad y la integridad de las personas, reconociendo al candidato como figura central del procedimiento, siendo conscientes de sus capacidades y posibilidades, y salvaguardando al máximo su autoestima profesional.

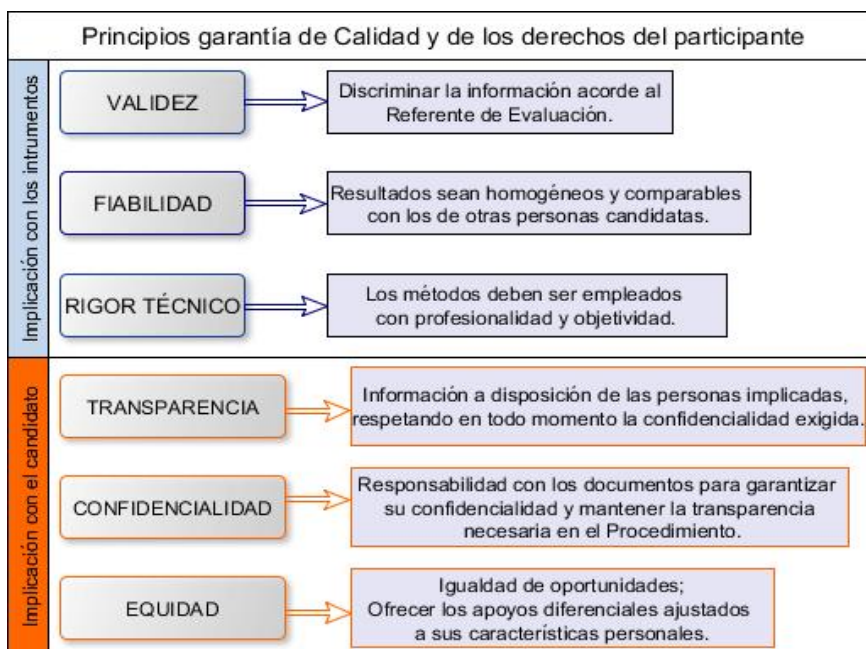
La confidencialidad es un elemento clave en el procedimiento. Durante todo el proceso se debe tener respeto a las actuaciones realizadas y a la documentación. Los asesores y evaluadores deben respetar todos los principios establecidos por el procedimiento que garanticen unos mínimos de calidad y se tenga a la persona como principal protagonista del proceso:

7.2.1.1. El asesor

El asesor es la primera persona con la que se encuentra el candidato una vez admitido en el procedimiento. Este ha de actuar bajo unos criterios coherentes que garanticen los derechos de los candidatos. En la Figura 33 resumimos cuál es su comportamiento en relación a los instrumentos a utilizar y a los propios candidatos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Figura 33. Principios garantía de calidad y de los derechos de los participantes. Asesor/a

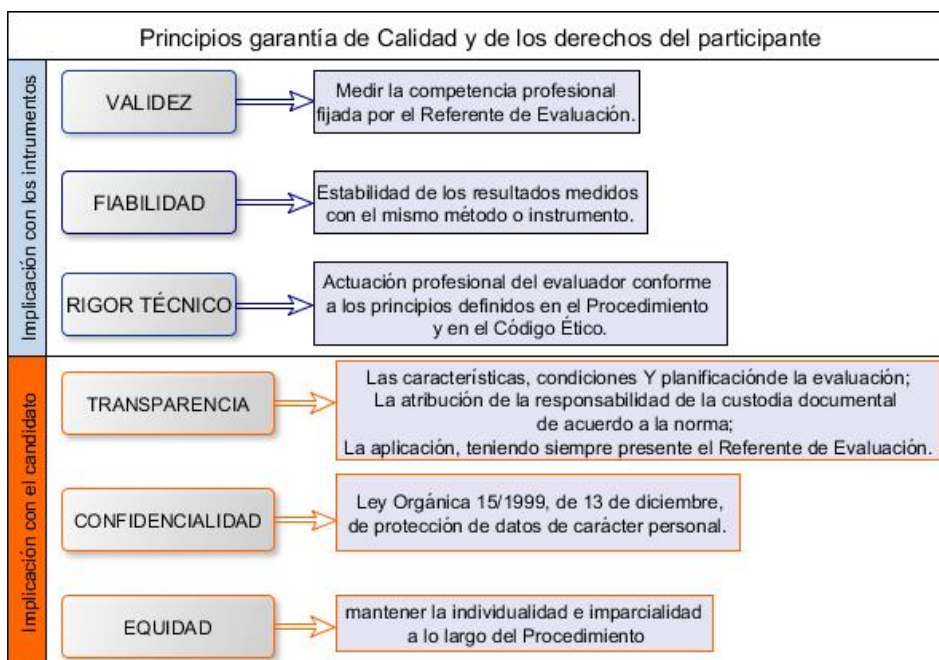


Fuente: Guía del asesor (2009a).

7.2.1.2. El evaluador

La guía del evaluador nos dice que el evaluador/a debe tener en cuenta los principios del procedimiento en la determinación de los métodos de evaluación y su relación con las personas candidatas. En la aplicación de los métodos de evaluación se debe de tener en cuenta los principios de validez, fiabilidad y rigor técnico, mientras que la relación con las personas candidatas se debe desarrollar de acuerdo con los principios de transparencia, confidencialidad y equidad, tal y como vemos en la Figura 34.

Figura 34. Principios garantía de calidad y de los derechos de los participantes. Evaluador/a



Fuente: Guía del evaluador (2009b).

7.2.2. Normas éticas

Todos los asesores y evaluadores cuentan con una habilitación obtenida a través de un curso de formación. Este curso cuenta con un bloque de contenidos dotado de principios éticos y códigos de conducta que todo profesional ha de poner en práctica durante el procedimiento según el artículo 25 del RD 1224/2009.

La guía del Asesor, en su anexo VIII y en la del evaluador en su anexo VI enumeran una serie de principios éticos (Tabla 42) que se pueden resumir en:

- Mantener el rigor en la toma de decisiones sobre la competencia profesional de la persona candidata, reflexionando sobre el impacto que su actitud o comportamiento provoca.
- Desarrollar la autoestima profesional de la persona candidata utilizando todos los instrumentos que pone a su alcance el Procedimiento en su fase de asesoramiento y evaluación.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 42. Código ético del asesor.

Pauta	Fundamento
Empatía	Emplear escucha activa, comunicación fluida y colaboración permanente en el desarrollo de sus funciones.
Confianza	Procurar un clima de confianza con la persona candidata.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Motivar a las personas candidatas con el fin de mejorar su cualificación profesional.
La figura central	Reconocer a la candidata o el candidato como el protagonista del Procedimiento, siendo consciente de sus capacidades y posibilidades y salvaguardando al máximo su autoestima profesional.
Confidencialidad	Actuar de forma responsable en cuanto a la documentación presentada por la persona candidata y las actuaciones realizadas durante la fase de asesoramiento.
Colaboración	Estar coordinados con las administraciones competentes y con la Comisión de Evaluación.
Conflicto de intereses	Evitar cualquier conflicto de intereses de tipo personal, social, profesional o económico.
Mejora continua	Procurar de forma periódica una autoevaluación crítica de su desempeño para introducir, en su caso, las correcciones oportunas.

Fuente: Guía del asesor (2009a).

7.2.3. Propiedad de los resultados del proceso

En todo momento los resultados del procedimiento son propiedad del candidato. Si el candidato desea abandonar el procedimiento en cualquier momento, se ha de llevar consigo todos los documentos.

Durante el proceso, los documentos del candidato están correctamente guardados y custodiados en el centro gestor, lugar de realización de las fases de asesoramiento y evaluación, a disposición sólo de los asesores y evaluadores que intervienen en el proceso del candidato.

7.2.4. Trato justo y equitativo.

Con respecto a los participantes en el procedimiento, sí que se considera un trato justo y equitativo. Los asesores y evaluadores están obligados a comportarse de forma justa y equitativa, para ello, adapta los métodos de evaluación a cada persona candidata para que pueda demostrar su competencia profesional en las mejores condiciones. Además, el Procedimiento permite la revisión del resultado: ante el evaluador en primera instancia, ante la Comisión de Evaluación cuando se disponga del

Dictamen y mediante los mecanismos previstos por la Ley de Procedimiento Administrativo.

Un aspecto importante que contribuye a mantener el principio de equidad es favorecer un proceso viable, evitando que éste sea largo, complejo y costoso. Por ello se debe garantizar la coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes implicadas en el desarrollo de la evaluación, con el fin de adaptarse a sus características y conseguir, de esta manera, la máxima eficacia y eficiencia en el uso de los recursos disponibles.

Por otra parte, el procedimiento no se considera justo y equitativo para todas aquellas personas que desean una acreditación de sus competencias profesionales y no han podido aún acceder al mismo, bien porque no se han convocado suficientes plazas o porque no se han convocado las unidades de competencia de la cualificación que le interesa.

Desde la perspectiva europea se lleva más de una década apoyando y recomendando a los Estados Miembros sobre la importancia del desarrollo de este procedimiento a través de la elaboración de políticas y esquemas para validar los conocimientos y habilidades adquiridos no formalmente e informalmente de las personas permitiéndoles utilizar todo su potencial para el aprendizaje y el trabajo. En la primera fase del proceso de Copenhague, se pretendió impulsar este desarrollo por grupos de expertos a través de los inventarios en los cuales se reúne la praxis de cada país (European Commission & Cedefop, 2005, 2008; European Commission et al., 2014, 2010), a través también de un conjunto de principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal (European Commission, 2004a), de las directrices para los formuladores de políticas y profesionales (Cedefop, 2016a), así como otros muchos informes (Cedefop, 2014d, 2015d, 2016e) y directrices internacionales (Olszewski, 2015; UNESCO, 2012).

Todo ello para alinearnos de forma estratégica tomando como referente la recomendación 2012 (Consejo de la Unión Europea, 2012, p 3) solicita a los Estados miembros:

- Establecer para 2018 a más tardar, disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal que permitan a las personas:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, mediante los recursos educativos abiertos.
- Obtener una cualificación total o parcial sobre la base de experiencias de aprendizaje no formal e informal validadas.

Los datos que disponemos actualmente nos indican que estamos aún a una distancia considerable de alcanzar estos objetivos propuestos por el Consejo de la Unión Europea. Sólo un total de 78.396 plazas (Tabla 51) fueron convocadas hasta el año 2014, cuando hay unas nueve millones de personas en España sin una cualificación reconocida o acreditada formalmente (MEYSS, 2015).

De igual forma los responsables de los CIFP y los CRN también creen en la continuidad del proceso como afirman algunos de ellos:

- “En nuestra comunidad es un procedimiento muy nuevo, que se realiza en convocatorias muy concretas. La acreditación de competencias debería ser un procedimiento habitual en los CIFP y realizarse como una prestación más de estos centros”.
- “El procedimiento debería ser continuo y no únicamente sujeto a convocatorias”.
- “Al menos en las especialidades más comunes intentaría mantener un procedimiento "abierto" de forma continua con resolución trimestral o similar (hasta que la demanda baje)”.
- “El diseño actual de acreditación de competencias no es operativo, ya que, el volumen de trabajadores en activo pendiente de acreditación de competencias es elevado en todas las familias profesionales, por lo que habría que diseñar un sistema en el que la evaluación, el asesoramiento y orientación sea operativo 100 %”.
- “Creo que deberían formar parte de las funciones habituales de los Centros, especialmente de los CRN, tanto en la función de formación de orientadores, asesores y evaluadores, como de gestión habitual del procedimiento”.

7.3. Información, orientación y asesoramiento

La información, orientación y asesoramiento han sido siempre considerados como elementos indispensables para garantizar las disposiciones de la validación. Los estados han de ser capaces de movilizar en los ámbitos de la educación y formación, el mercado de trabajo y los servicios sociales, para que aporten información y presten asesoramiento sobre la validación; también han de acercar a todos los ciudadanos los servicios de orientación profesional y asesoramiento con una correcta y continua coordinación por parte de las partes interesadas, que garanticen la atención.

El ciudadano necesita una correcta y completa orientación profesional porque desconoce el sistema educativo y el sistema laboral en su plenitud y en ocasiones desconoce incluso las competencias y herramientas de que dispone (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores, & Romero Rodríguez, 2015; Arnau, 2010; Schober, 1997) para poder enfrentarse a su futuro y tomar una decisión ajustada y real que le lleve a desarrollarse como persona y no a una continua frustración (Alberici & Serreri, 2005).

Este aspecto queda reflejado en la Ley de las Cualificaciones 5/2002, en su artículo 4, la cual establece la información y orientación en materia de formación profesional y empleo como uno de los instrumentos principales para conseguir llegar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Esta ley se modificó con la Ley de economía sostenible 2/2011, y ya no solo lo establece como un instrumento sino que en la modificación que propone de la ley 5/2002 insta al gobierno a asegurar un sistema integrado de información y orientación.

También desde el RD 1224/2009, en su artículo 8 se indica que “las administraciones competentes garantizarán un servicio abierto y permanente que facilite información y orientación a todas las personas que la soliciten sobre: la naturaleza y las fases del procedimiento, el acceso al mismo, sus derechos y obligaciones, las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas. Las administraciones competentes garantizarán la formación y actualización de los orientadores y de otros profesionales de las Administraciones educativas y laborales, para el desarrollo de las funciones señaladas”.

Continuamente se insiste sobre la importancia de la información y la orientación (OCDE, 2013b) y en la efectividad que tiene para el ciudadano

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

(Cedefop, 2016a) disponer de unos dispositivos que realmente satisfagan sus necesidades.

La recomendación europea sobre la validación de aprendizajes no formales e informales achacan la responsabilidad de disponer de estructuras para informar y orientar a los estados miembros. En España parte de esta responsabilidad se ha derivado a los CIFP y a los CRN a través de sus correspondientes normas reguladoras.

Como vemos en la siguiente tabla, los reales decretos que regulan tanto los CIFP como los CRN contemplan la información y orientación como elementos propios del centro

Tabla 43. La información y orientación de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.

CIFP	CRN
Prestar los servicios de información y orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en el que se desenvuelven (Art 5).	Aplicar y experimentar proyectos de innovación referentes a la información y orientación profesional (Art. 3). Servir de enlace entre las instituciones de formación e innovación y los sectores productivos, promoviendo la comunicación y difusión del conocimiento en el ámbito de la formación profesional (Art. 3)

Fuente: RD 1558/2005 y RD 229/2008.

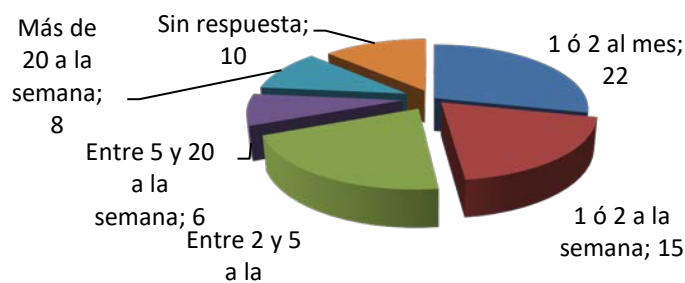
Esta legislación está fundamentada tanto en parámetros y recomendaciones europeas como en una necesidad presente en nuestro entorno. La demanda de información por parte del ciudadano está presente en los centros. Tan solo en el caso de 19% de los centros se ha señalado que no se ha recibido demanda de información por parte del ciudadano.

Gráfico 44. Porcentaje de centros que reciben demanda de información ciudadana.



Dependiendo del centro, se han recibido más o menos demandas de información y orientación. En el Gráfico 45 observamos la frecuencia con la que estos centros reciben demanda de información. En algunos casos esta demanda no es significativa (1 o 2 veces al mes acuden ciudadanos en 22 centros), pero en otros casos, se aprecia una continua y regular demanda (en 15 centros acuden 1 o 2 veces a la semana, en 16 centros acuden entre 2 y 5 personas a la semana, en 6 centros entre 5 y 20 personas a la semana y en 8 centros acuden más de 20 personas a la semana).

Gráfico 45. Frecuencia con la que el centro recibe la demanda de información.

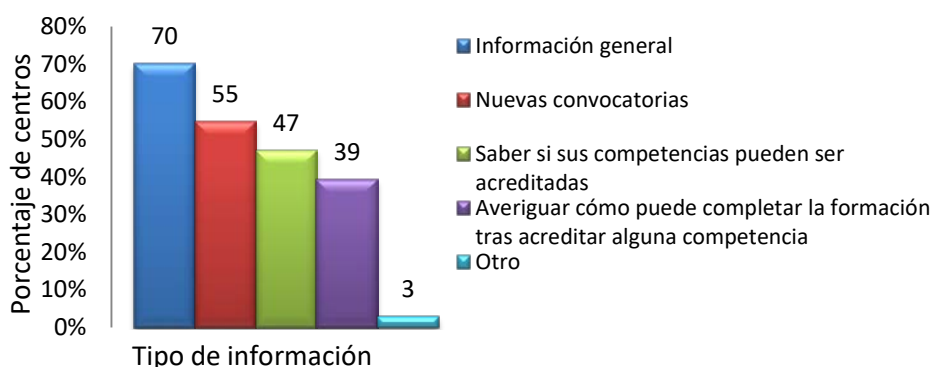


La información que el ciudadano solicita cuando acude al centro tal y como podemos ver en el Gráfico 46 es información general sobre el procedimiento, también un alto porcentaje solicitan información sobre nuevas convocatorias, un menor porcentaje se quiere informar de una forma más personal acerca de la posible acreditación de sus competencias y acerca de la formación complementaria una vez que han acreditado alguna unidad de competencia tal y como vemos en el gráfico. En el apartado “otros” los encuestados han señalado lo siguiente:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

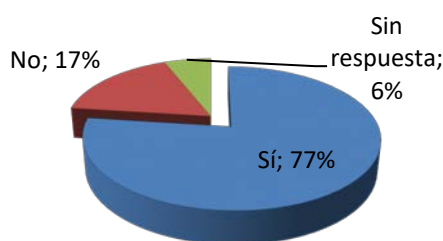
- “No pocas veces el ciudadano ‘va por delante’ de la Administración en este tema”.
- “No suelen solicitar información, más bien orientamos nosotros”.
- “Hay mucho desconocimiento al respecto”.

Gráfico 46. Tipo de información que solicita el ciudadano al centro.



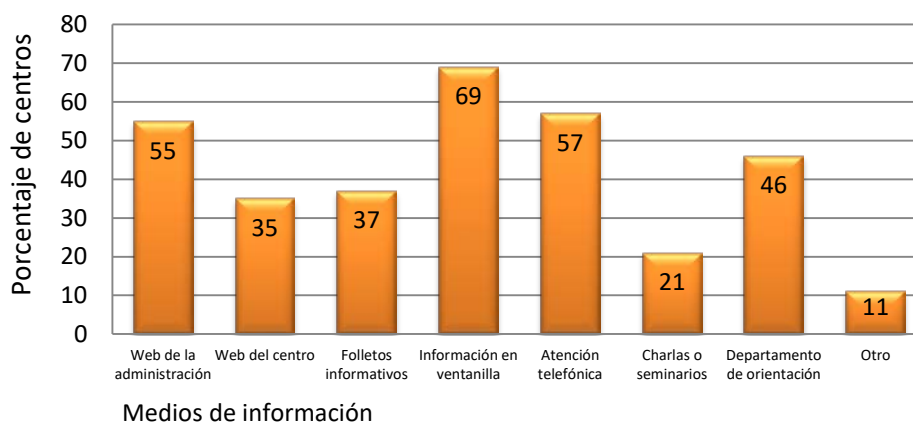
La realidad de los centros, según la encuesta, muestra que hay un porcentaje de centros considerable (17%) que manifiesta no ofrecer ninguna información sobre el procedimiento y de todos aquellos que afirman ofrecerla, no es siempre la información que el ciudadano necesita. Además el 79% de los centros demandan más recursos para poder ofrecer una información y orientación ajustada a la realidad y a las necesidades del ciudadano.

Gráfico 47. Porcentaje de centros que ofrecen información del procedimiento.



Tomando como referencia los centros que sí que ofrecen información al ciudadano sobre el procedimiento de validación de competencias profesionales, predomina la información ofrecida en “ventanilla” y atención telefónica, es decir en contacto directo con el personal del centro. Un alto porcentaje de centros también consideran que es la administración la que proporciona la información y son menos los centros que informan a través de un departamento de orientación, folletos informativos, la página web o seminarios y charlas. Como otros, los encuestados han considerado al “departamento de acreditación y pruebas”, “los medios de comunicación” o “el propio equipo directivo”.

Gráfico 48. Medios a través de los cuales se informa al ciudadano. Porcentaje de centros.



Ahora cabría cuestionarse, si aquellos ciudadanos que visitan el centro con el fin de buscar información y orientación, la encuentran. Del total de centros que sí que recibe esta demanda (74), no todos son capaces de complacer al ciudadano en este sentido. Es más, tan solo el 30% es capaz de hacerlo. Es también un porcentaje considerado los centros que sólo son capaces de satisfacer algunas demanda e incluso encontramos un 1% de centros que dice no está preparado para satisfacer ninguna demanda.

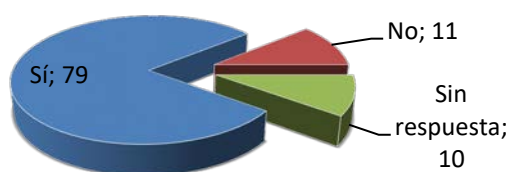
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 49. Solicitudes de información que son satisfechas.



Esta incapacidad de informar y orientar al ciudadano se debe en gran parte a los recursos que disponen para llevar a cabo estas funciones. Como vemos en el Gráfico 50, son un alto número de centros los que considera disponer de más recursos.

Gráfico 50 Porcentaje de centros que considera disponer de más recursos para informar sobre el procedimiento.



Algunos encuestados incluso identifican como principal problema del procedimiento la información y orientación que se da del mismo, como vemos a través de algunos de los comentarios recogidos a través de los directores de los centros:

- “Considero en relación al procedimiento de acreditación de competencias profesionales que el margen de actuación de los centros de formación profesional es pequeño. El principal problema detectado en el anterior proceso es la falta de información o las informaciones erróneas que tenían los candidatos, provocando muchas veces conflictos”.
- “En coherencia con la situación, la información dada no es clara ni completa. No se puede informar claramente al ciudadano cuando los

procesos no están establecidos y regulados con claridad, dándose condiciones para hacer operativos los resultados”.

- “No existe divulgación de la información referente a estos procesos desde los servicios centrales”.
- “Hay que explicar muy bien el procedimiento, porque suele confundirse la acreditación de unidades de competencia con la obtención del título oficial”.
- “Detectamos que las personas que se presentaron tenían dudas o desinformación sobre el proceso de acreditación”.

Del mismo modo, no son pocos los directores encuestados que nos afirman el desconocimiento que se tiene del procedimiento incluso cuando se pretende acceder a él. Señalándolo como principal problema en la primera fase, de inscripción y admisión.

- “Problemas de información ofrecida por diversos agentes sociales”.
- “Falta de información del proceso en general”.
- “Dificultades de información”.
- “La falta de información al inicio del proceso”.
- “Un alto porcentaje mal orientados”.
- “El ciudadano tiene dudas respecto a los procedimientos”.
- “Desconocimiento del procedimiento en general”.
- “Desconocimiento de la utilidad real del procedimiento”.
- “Desconocimiento específico del sistema”.
- “Desconocimiento del procedimiento”.

7.4. Coordinación de las partes interesadas

Desde la recomendación del 20 de diciembre de 2012 se insta a organizarse en torno a un marco legislativo común en el que se produzca una coordinación y organización de los procesos de validación donde cada una de las partes interesadas asuma su rol (Tabla 24). De esta forma, se conseguiría una mayor eficiencia, menos recursos serían necesarios y se conseguiría el alcance de un mayor número de ciudadanos (Consejo de la Unión Europea, 2012).

7.4.1.1. Disposiciones de validación existente, su fundamento jurídico y político y los procedimientos administrativos.

Cómo hemos visto en el capítulo 4 (Contexto Español: El Real Decreto 1224/2009) España cuenta con un único referente legislativo (BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009), que a su vez se enmarca dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002). Todos los procesos de validación de competencias profesionales que se han realizado se han desarrollado dentro de este mismo marco.

A modo de resumen en la Tabla 44 hacemos referencia al marco que actualmente sirve de referencia para el desarrollo del procedimiento a nivel nacional.

Tabla 44. Marco nacional legislativo del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

Norma	Relación con el procedimiento
Ley 5/2002 de las Cualificaciones y la FP	Establece el procedimiento a través del cual se puede adquirir una cualificación o parte de ella a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación (Art. 8)
RD 1224/2009 desarrollo procedimiento acreditación.	Regula el desarrollo del procedimiento estableciendo objetivos, fines, fases y cuanto es necesario para definir su desarrollo.
Orden PRE 910/2011 Comisión Interministerial Orden PRE 3480/2011 Comisión Interministerial ámbito AGE	Promover y difundir el procedimiento y reforzar el desarrollo de las actuaciones y medidas que lo integran. Colaborar con las Comunidades Autónomas en el desarrollo del procedimiento. Realizar el seguimiento y evaluación del

Norma	Relación con el procedimiento
	procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

La descentralización competencial en materia de educación y empleo permite a cada comunidad autónoma contextualizar la normativa nacional, permitiendo así un mayor grado de concreción. Las comunidades autónomas de Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid son las únicas que desarrollan normativa propia del procedimiento, siempre en base al RD 1224/2009.

Tabla 45. Desarrollo normativo del procedimiento establecido por el Real Decreto 1224/2009.

C. A.	NORMA
Aragón	Orden de 14 de abril de 2011, de los Departamentos de Economía, Hacienda y Empleo y de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece para Aragón el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación regulado por el Real Decreto 1224/2009.
Baleares	Decreto 55/2011 de 20 de mayo, regulador de la estructura organizativa del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o vías no formales de formación en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
Cantabria	Orden PRE/15/2012, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Decreto 46/2010, de 29 de julio, de Consejo de Gobierno, por el que se crea y regula la Comisión Interdepartamental del Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia laboral y otras Vías no Formales de Formación en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
Castilla y León	Orden HAC/1605/2011, de 29 de diciembre, por la que se desarrolla la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en Castilla y León, así como la estructura organizativa responsable.
Extremadura	Decreto 21/2011, de 25 de febrero, por el que se establece la organización del procedimiento para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral y vías no formales de formación, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
La Rioja	Decreto 32/2011, de 29 de abril, por el que se establece el

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

C. A.	NORMA
	procedimiento para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, así como por vías no formales de formación en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
Madrid	Orden 363/2011, de 16 de febrero, de la Consejería de Empleo, Mujer e Inmigración, por la que se dictan las normas para la aplicación de la tasa por la inscripción en el procedimiento para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (BOCM de 4 de marzo). Corrección de errores (BOCM de 30 de marzo).

Fuente: INCUAL (2015).

7.4.1.2. Responsables del procedimiento.

El procedimiento está normalizado a nivel nacional, pero las comunidades autónomas son las que tienen las competencias en materia de empleo y educación (Tabla 9), por ello cada una cuenta con su propio organismo de gestión a través del cual se establece el proceso y los procedimientos, adapta las convocatorias al entorno, coordina a los implicados (comisión de admisión, asesores y comisión de evaluación), ofrece información y coordina el proceso (información, asesoramiento, evaluación y acreditación y registro). En la Tabla 46 mostramos la fecha de creación y titularidad de cada uno de ellos, así como las diferentes denominaciones. También se puede apreciar si pertenecen a la consejería de educación (ED) o empleo (EM).

Tabla 46. Entidades autonómicas responsables del procedimiento.

Fecha Creación	Denominación de la entidad	ED	EM	Titularidad
23/06/1998	KoalifikazioenEuskalInstitutua - Instituto Vasco de las Cualificaciones	X		Gobierno Vasco
04/03/1999	Instituto Nacional de las Cualificaciones	X		Ministerio de Educación
07/04/1999	Instituto Galego das Cualificacións		X	Xunta de Galicia
20/07/2001	Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears	X		Govern de les Illes Balears
20/05/2002	Instituto Navarro de Cualificaciones	X		Gobierno de Navarra
06/01/ 2003	Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales	X		Junta de Andalucía
06/04/ 2003	Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales		X	Gobierno de Canarias
08/07/2003	InstitutCatalà de les QualificacionsProfessionals	X		Generalitat de Catalunya
08/02/ 2005	Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón	X		Gobierno de Aragón
12/05/2005	Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales (derogado). Actualmente se denomina Servicio de Cualificaciones y Acreditación de Centros de Valencia	X	X	Generalitat Valenciana
22/06/2006	Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid (derogado). Actualmente está integrado en la Subdirección General de Cualificaciones y Políticas de Empleo		X	Comunidad de Madrid
20/07/ 2006	Instituto Cántabro de Evaluación y Cualificación (derogado).Actualmente depende del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria	X		Gobierno de Cantabria
05/10/2007	Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia	X		Gobierno de la Región de Murcia
20/05/ 2008	Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales de Castilla y León	X		Junta de Castilla y León
12/01/2009	Departamento de Cualificaciones de La Rioja		X	Gobierno de La Rioja
27/02/ 2009	Instituto Extremeño de las Cualificaciones y Acreditaciones		X	Junta de Extremadura
12/10/ 2009	Asturias	X		Principado de Asturias
12/10/ 2009	Servicio de Cualificaciones de Castilla-La Mancha		X	Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Fuente: Luis Carro (2015).

La disparidad existente tanto en la titularidad como en la perspectiva acarrea diferencias en el número de plazas, familias profesionales atendidas o con el número de convocatorias que publica cada comunidad. Así lo expone alguno de los encuestados: “Cada Comunidad Autónoma que incide en este campo va haciendo las cosas (experiencias iniciales) a su aire” y así lo podemos ver en la Tabla 47 donde se aprecian las convocatorias cuyo responsable es educación (naranja), empleo (verde), la propuesta es conjunta

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

(azul celeste) o las competencias entre educación y empleo recaen en una misma consejería (azul marino).

Tabla 47. Distribución de convocatorias por comunidad autónoma y año.

Admón./ Órgano Convocante	Nº de Convocatorias de EDUCACIÓN, EMPLEO, Acuerdo EDUC+EMPLEO, ÚNICA ADMINISTRACIÓN EDUC+ EMPLEO y OTRAS ADMONES. por Año				Total Conv. EDUCACIÓN	Total Conv. EMPLEO	Total Conv. Acuerdo EDUC.+ EMPLEO	Total Conv. Única Admones. EDUC.+EMPLEO	Total Conv. OTRAS ADMONES.	Total Conv.
	2010	2011	2012	2013						
ANDALUCÍA		1		1	1		1			2
ARAGÓN	1	6	1	9	17					17
ASTURIAS		1					1			1
BALEARES	1	2	1	1	5					5
CANARIAS	1	2		1	1		3			4
CANTABRIA			1			1				1
CASTILLA-LA MANCHA		1					1			1
CASTILLA Y LEÓN		1							1	1
CATALUÑA		1		1			2			2
EXTREMADURA		1		1			2			2
GALICIA		2+1	2+1	1	3	4				7
LA RIOJA		1	1	1	2	1				3
MURCIA	1		1	1				3		3
NAVARRA	1	1	2	1			5			5
PAÍS VASCO		2					2			2
C. VALENCIANA		1	2	2	2		1	2		5
AGE_CEUTA y MELILLA		1			1					1
Totales	5	25	12	20	32	6	18	5	1	62

Fuente: MECD, 2015.

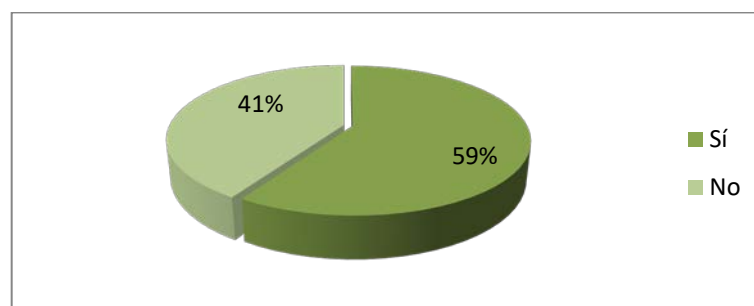
Los CIFP y los CRN también son considerados como parte del procedimiento de acreditación de competencias con funciones atribuidas desde las directrices europeas (Tabla 24). Además, en su legislación se les atribuye determinada responsabilidad como vemos en la Tabla 48.

Tabla 48. Las funciones y coordinación de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.

CIFP	CRN
Podrán participar en los procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (Art. 6).	Colaborar en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales (Art. 4)
Han de contar con los órganos de coordinación necesarios para garantizar el reconocimiento y evaluación de competencias profesionales (Art. 12)	Han de contar con Departamento o Unidad de contenido propio relativo a la acreditación y el reconocimiento de cualificaciones profesionales (Art. 9)

Pese a constar en sus funciones la de formar parte del procedimiento de acreditación de competencias, vemos que solo el 59% de los centros han manifestado participar en él.

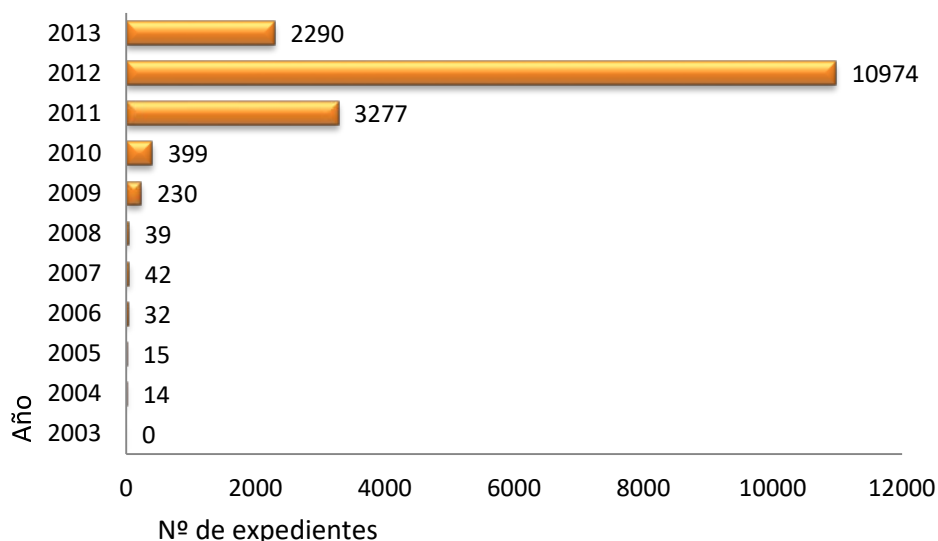
Gráfico 51. CIFP y CRN participantes en el procedimiento.



La participación de estos centros también se ve reflejada en el número de expedientes que tramitan al año. En la Gráfico 52 exponemos datos desde la publicación de la ley 5/2002, sin embargo vemos como hasta el 2004 (proyecto ERA) no comienzan a tramitarse. En el año 2009, coincidente con la publicación del RD que regula el procedimiento se detecta un despunte aunque es mínimo si lo comparamos con los expedientes que se tramitan a partir del año 2011. Año en el que casi todas las comunidades autónomas publican convocatoria (Tabla 47). A partir de ahí aumenta significativamente la participación de los centros. Los datos del año 2013 figuran hasta mayo fecha de la consulta a los centros.

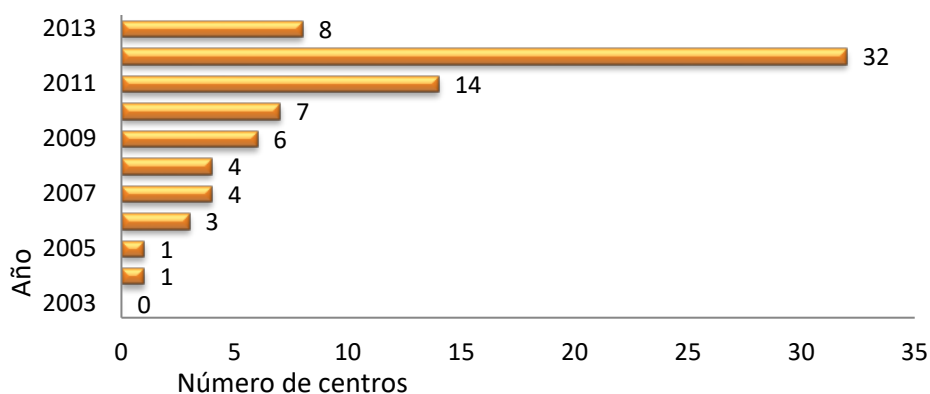
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 52. Expedientes tramitados por los CIFP y los CRN al año.



Conforme transcurre la década también aumentan los centros que toman parte en el procedimiento, así vemos que los primeros años (2004 y 2005) tan sólo participa un centro, y en el año 2011 son 32 los centros que han participado en el procedimiento.

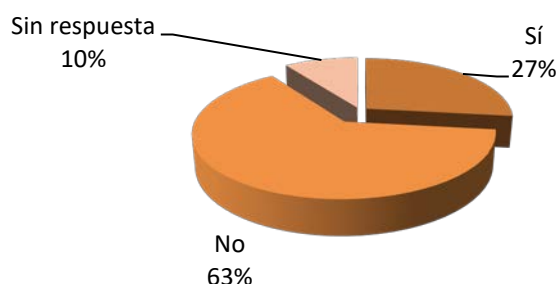
Gráfico 53. Centros participantes en el procedimiento.



Aunque haya centros que no hayan participado en el procedimiento directamente, tienen la posibilidad de proponer a la administración

autonómica correspondiente propuestas de acreditación de competencias profesionales. El 27% sí que han presentado su propuesta de forma oficial, frente al 63% que no.

Gráfico 54. Centros que han propuesto el procedimiento de forma oficial.



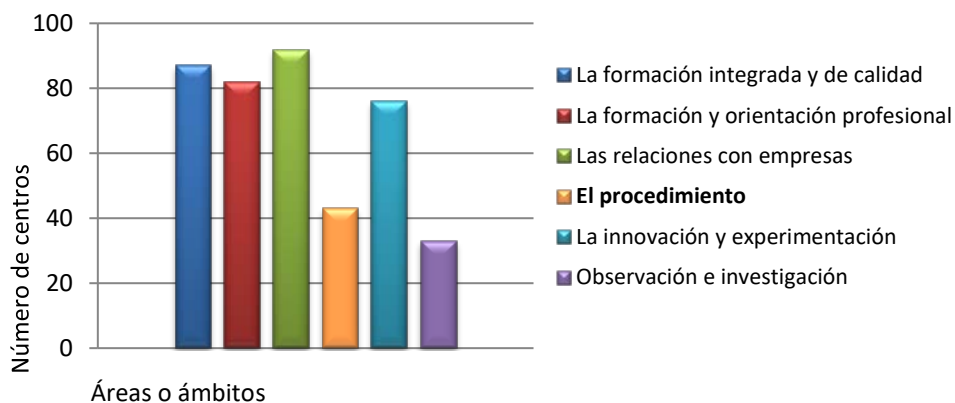
Es esencial establecer órganos de coordinación que desarrollen los procesos de funcionamiento que hayan de servir a los usuarios y beneficiarios de estos centros (Lopez-Fuensalida, 2007).

La estructura de un centro está compuesto por el conjunto de todos sus elementos y la configuración de interrelaciones entre los componentes clave del sistema donde se puede ver integrado tanto el organigrama como los procesos (Senge, 1999).

En el Gráfico 55 figura la medida en que son atendido los diferentes ámbitos establecidos en sus RRDD. Hay cuatro de ellos que la mayor parte de los centros atiende: la formación integrada y de calidad, la formación y orientación profesional, las relaciones con empresas y la innovación y experimentación. Observamos cómo sólo el 43% de los centros atiende de una forma específica dentro de su estructura organizativa el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

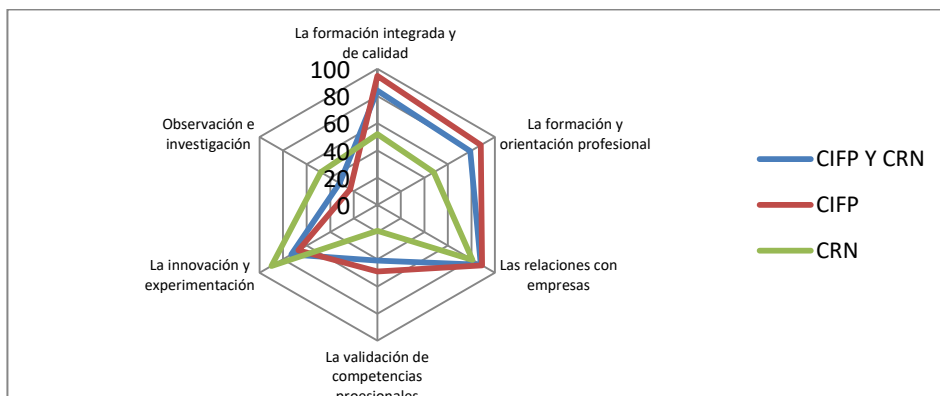
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 55. Ámbitos atendidos por el conjunto de CIFP y CRN. Número de centros.



Si desglosamos el gráfico anterior y vemos las respuestas en función del tipo de centro que ha contestado podemos ver que los valores para la validación de competencias profesionales son bajos para todos los centros, en el caso de los CRN 19%, para los CIFP 49% y si los englobamos todos los encuestados en un mismo valor este sería del 41%.

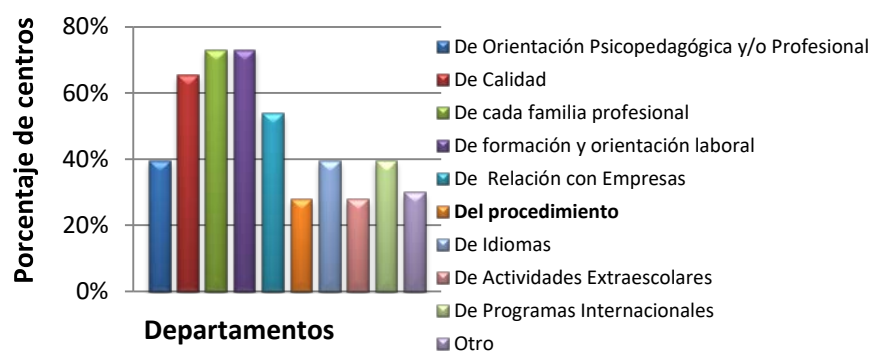
Gráfico 56. Comparación de los ámbitos anteriores entre los CIFP y los CRN.



En la encuesta respondida por estos centros, hemos visto que tan solo 43 centros manifiestan atender el ámbito o áreas del procedimiento. Sin embargo, de forma más concreta hay 29 CIFP y 24 CRN que manifiestan tener un departamento establecido para el procedimiento. A parte de las áreas o ámbitos de trabajo, a continuación se muestran los departamentos que están formalmente establecidos en cada uno de los centros. Vemos que la mayor parte de ellos cuentan con los departamentos de calidad (65%), de

las familias profesionales correspondientes (75%) y de formación y orientación laboral (75%). Aproximadamente la mitad de ellos (54%) cuentan con departamento para las relaciones con las empresas. Algo menos de la mitad de los centros (39%) poseen departamentos de Orientación psicopedagógica, laboral y departamento de idiomas. Los departamentos que están menos presentes son los de actividades extraescolares (28%) y el procedimiento de acreditación de competencias (28%) correspondiendo en este último caso a 24 CIFP y a 5 CRN. Aquellos departamentos que están presentes en algún centro y no han sido contemplados en la encuesta corresponden a los de innovación e investigación, lingüística, de formación o el departamento de formación continua.

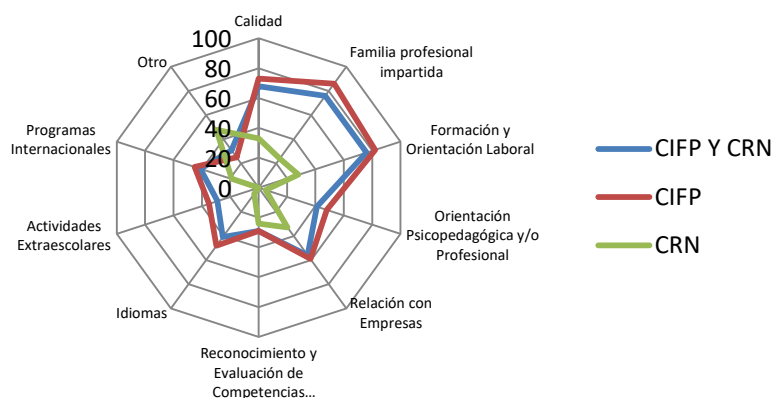
Gráfico 57. Departamentos establecidos en los CIFP y en los CRN.



De nuevo, si comparamos los datos entre los CRN y los CIFP el número de centros que manifiesta tener cada departamento de forma estable se puede ver en el Gráfico 58.

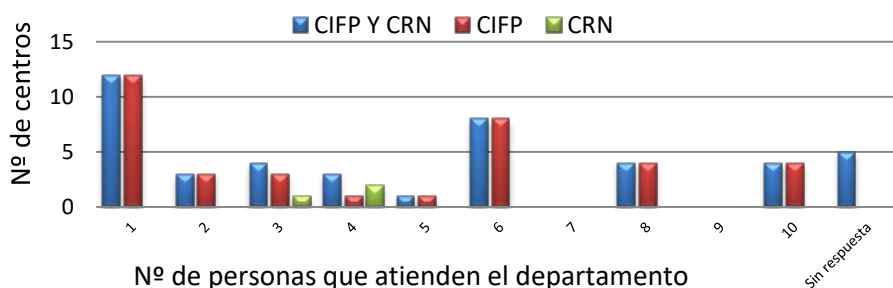
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 58. Comparación entre los diferentes departamentos que tienen establecidos los CIFP y CRN. Porcentaje



En aquellos centros en los que hay reconocido un área, ámbito o departamento destinado al procedimiento de reconocimiento de competencias se ha de destinar personal que se ocupe de ello. En la mayor parte de los centros es una única persona la que se encarga de ello, pero también hay cuatro centros con 10 personas ejerciendo funciones, otros cuatro centros donde hay 8 personas, y en ocho centros hay 6 personas. En el resto de centros son menos de 5. Se han contabilizado en el estudio un total de 167 profesionales atendiendo áreas, ámbitos o departamentos del procedimiento.

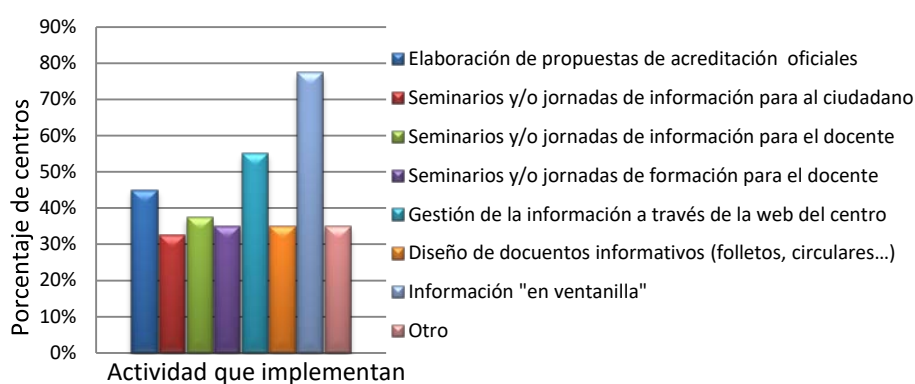
Gráfico 59. N° de personas que atienden el ámbito o departamento del procedimiento.



De los 44 centros que reconocen atender el ámbito o área o tienen un departamento destinado al procedimiento, hay diversas acciones que se llevan a cabo. Las más destacadas son la información en ventanilla (78%), la información a través de la web (55%) y la elaboración de propuestas

oficiales (45%). Son menos centros los que desarrollan jornadas y/o seminarios para informar al ciudadano (33%) y al docente (38%) o formar a los docentes (36%). Con respecto a los encuestados que han respondido “otro” se refieren a: participación en el propio procedimiento, evaluación del propio procedimiento, realización de las guías de evidencias, información a asociaciones profesionales y empresas, jornadas para desempleados o formación del profesorado.

Gráfico 60. Acciones que se llevan a cabo en los centros.

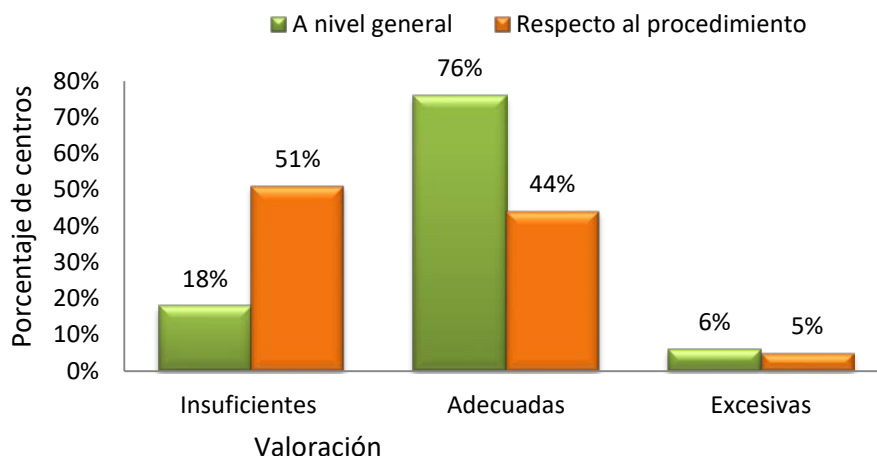


Pero, ¿Están satisfechos estos centros con las funciones que realizan?, ¿Estarían dispuestos a sumir más funciones para que el procedimiento se desarrolle definitivamente de una forma adecuada?

En relación a la valoración que atribuyen los encuestados a las funciones que se desempeñan en su centro, realizamos una comparación entre las actividades del centro a nivel general y las correspondientes al procedimiento de validación de competencias profesionales, en la que vemos que la mayoría de los encuestados consideran adecuadas las funciones que desempeñan a nivel general pero insuficientes las que desarrollan en cuanto al procedimiento. Tan solo un 6% y un 5% considera que son excesivas las funciones que realiza a nivel general y en cuanto al procedimiento respectivamente.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 61. Valoración de las funciones del centro a nivel general y respecto al procedimiento.



Los directores entrevistados nos han hecho saber las limitaciones que tienen ellos con respecto al procedimiento y su voluntad por asumir mayores responsabilidades al respecto como vemos en sus declaraciones:

- “El papel, hasta ahora que realiza este centro se limita sólo a aportar asesores o evaluadores”.
- “En cuanto al papel que realizan los centros de formación profesional creo que es muy pobre en contra de lo que en mi opinión debería de ser”.
- “El papel de los Centro de FP es importantísimo, pues tenemos los conocimientos de los contenidos en los títulos, también tenemos conocimientos de las empresas y sus tareas”.
- “Tener en cuenta a los centros concertados de FP por su experiencia, instalaciones, personal y años colaborando en la formación de profesionales”.
- “...de momento los centros colaboran solamente en el aspecto administrativo. ...creemos que los centros integrados de formación profesional podrían tener un papel más activo en los procedimientos de acreditación de cualificaciones relacionados con sus familias profesionales”.

- “Todo el procedimiento viene impuesto desde la Dirección General de Empleo y Formación de Santiago, quien marca las fechas, envía personal asesor y evaluador y marca todos los ritmos. El CIFP Santa María de Europa solo facilita las instalaciones”.
- “Han pasado 5 años desde la creación de los CRN y no se ha desarrollado nada, salvo las obras de adaptación del Centro a las funciones de CRN y la colaboración con el INCUAL para el desarrollo de instrumentos aplicables al área alimentaria, ha tenido lugar”.
- “Los CRN, con su especialización en áreas de las distintas familias profesionales deberían ser los instrumentos que desarrollaran dichos procedimientos, sin olvidar sus otras funciones de "I+D+I formativa" en su ámbito de especialización”.
- “Entiendo que la futura red de Centros de Referencia Nacional, debería jugar un papel mucho más activo de colaboración en los procesos de acreditación de competencias. Sin embargo, hoy por hoy son los Institutos de Cualificaciones Autonómicas, quienes coordinan y tienen formal y oficialmente las competencias en este tipo de actividades”.
- “Deberían desde los Institutos de Cualificaciones profesionales darle más relevancia, importancia y colaboración a los Centros de Referencia Nacional en sus Familias o áreas de competencia profesional de las cuales son referencia nacional”.
- “Solo se dispone de espacios recalificados para esta misión, ahora ocupados para impartir formación a demandantes de empleo mientras no se tengan competencias en este campo”.
- “Es muy insuficiente, ya que se cuenta con personas, pero no con centros formativos para participar en los procesos de acreditación y reconocimiento”.

Vemos a través de los datos que los centros no cuentan con una organización en la que esté incorporado el procedimiento como tal. Para que se respetara el marco legislativo (Barraza Macías, 2007) sería necesario un cambio en los objetivos internos del centro (Fullan, 2002) para en este caso incluir al procedimiento de acreditación de competencia como un elemento más de la organización.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

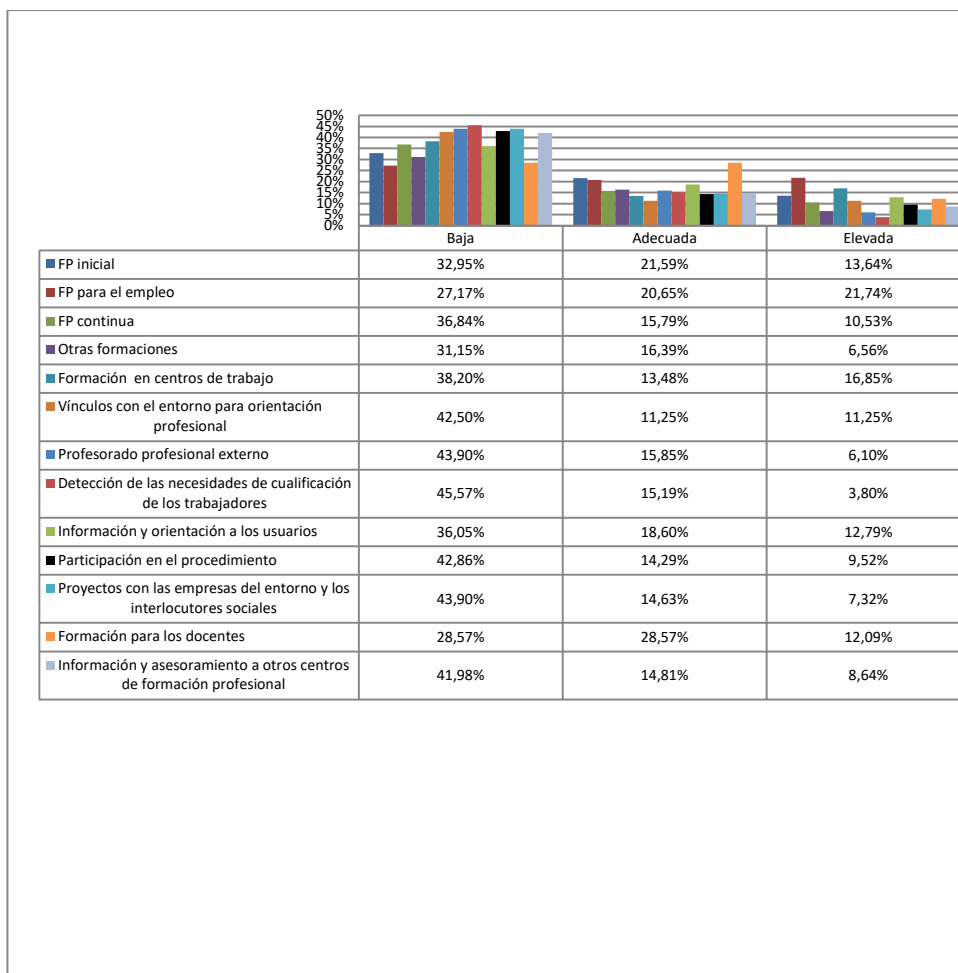
El avance, renovación y actualización de un centro no dependen del desarrollo de unos pocos elementos sino del desarrollo de toda esta estructura en su conjunto. En el análisis de los datos hemos comprobado este desarrollo en algunos de los elementos como formación o relación con la empresa, pero ni un CIFP ni un CRN son solo formación y relación con la empresa, son el conjunto formado por todos los elementos del centro, entre los que se encuentra el procedimiento de acreditación de competencias profesionales y la correspondiente formación a los profesionales que trabajan en ellos.

En definitiva, estos centros debieran de explorar y asumir nuevas pautas organizacionales para dar respuesta a los nuevos procedimientos que surgen en la sociedad (Antuñez & Gairín, 1996; Gigosos, 2009; Martín-Moreno, 2007; Muñoz, 2009).

Pero el desarrollo de estas funciones no depende exclusivamente de los centros, sino del grado de autonomía y recursos que se destinen por parte de la administración a los mismos.

El siguiente gráfico muestra la valoración que los encuestados aportan a los recursos económicos que disponen para cada una de sus funciones. Podemos ver en el Gráfico 62 que la valoración es en su mayoría baja, incluyendo la dotación económica para la participación en el procedimiento (negro), tan sólo para el 9,5% consideran esta dotación económica elevada.

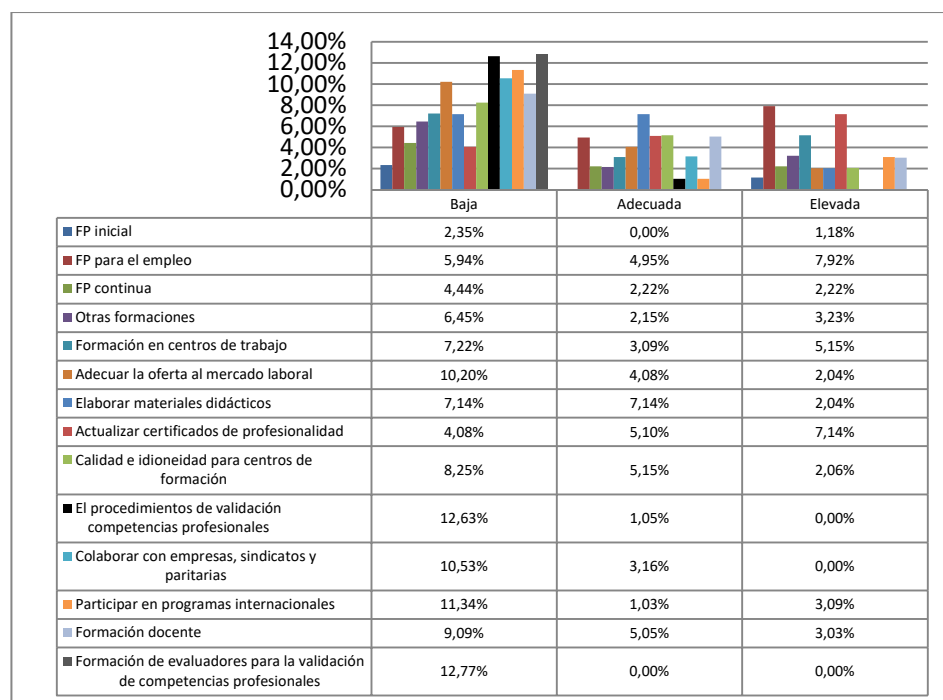
Gráfico 62. Valoración de los CIFP de la dotación económica para las funciones del centro en contraste con la destinada al procedimiento.



Del mismo modo, para los CRN se muestran las valoraciones que los encuestados han asignado a cada una de sus funciones. De forma general se considera que casi todas las funciones tienen una dotación económica baja, destacando las funciones correspondiente al procedimiento (negro) y a la formación de evaluadores para el procedimiento (gris). Los porcentajes están calculados sobre el total de centros encuestados.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 63. Valoración de los CRN de la dotación económica para las funciones del centro en contraste con la destinada al procedimiento.



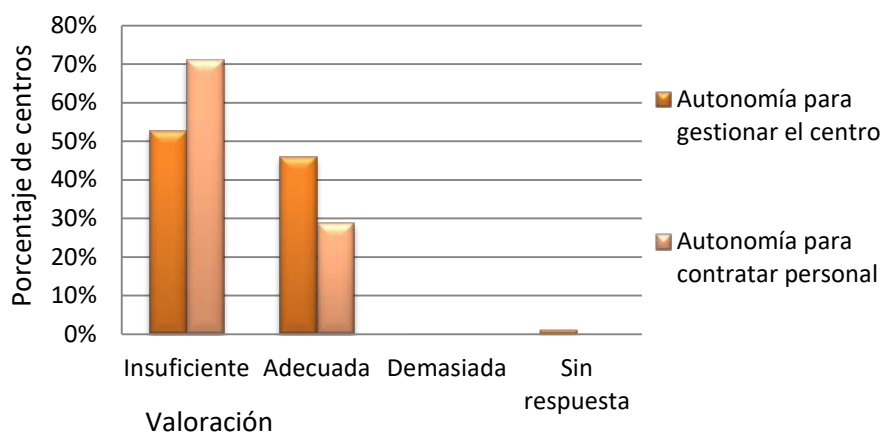
Algunos encuestados nos han manifestado directamente sus inquietudes con respecto a la falta de recursos disponibles para el desarrollo del procedimiento:

- “Creo que el procedimiento es muy lento y necesita de más recursos para que llegue a todo el personal que lo requiera”.
- “El SNCP ha de ponerse en valor a través, entre otras medidas, del reconocimiento empresarial y social de los CdP’s. Para ello es absolutamente necesario disponer de recursos que desarrollen el procedimiento enmarcado en el RD 1224/2009”.
- “De esta manera la implementación del sistema de acreditación de cualificaciones es muy difícil. Los recursos de los centros integrados se rentabilizan muy poco. Tanto materiales como humanos”.

Referente a la autonomía que tiene el centro, vemos que destaca la valoración de los encuestados como insuficiente. Aunque algo más igualado está la autonomía para gestionar el centro de una forma general. Para

ningún centro la autonomía es demasiada ni para gestionar el centro ni para contratar personal.

Gráfico 64. Valoración sobre la autonomía del centro.



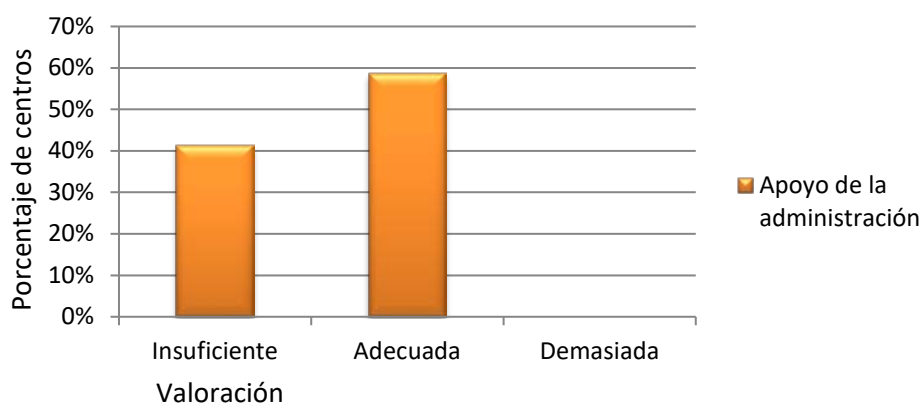
Del mismo modo y más concretamente los encuestados nos afirman que:

- “Desearíamos más autonomía de gestión económica y desarrollo del decreto de CIFP en Castilla La Mancha”.
- “Es imprescindible dotar de autonomía para desarrollar procesos de acreditación a los Centros Integrados para poder llegar a más personas en períodos de tiempo menores”.
- “No tenemos autonomía para proponer procesos”.

En cuanto al apoyo que reciben los centros por parte de la administración, es considerada adecuada en un 59% frente a un 41% que considera que este apoyo es insuficiente.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 65. Apoyo que reciben los centros por parte de la administración.



7.4.1.1. Coordinación de las partes interesadas

Hay acciones que son fundamentales para el desarrollo de las funciones de un CIFP como establecer vínculos con el entorno, estar en contacto con otros profesionales y acercarse a la realidad, sin embargo y como veremos a continuación son tan solo algunos los comprometidos a ello.

Estas relaciones deben llegar a un marco territorial mayor y establecerse relaciones entre departamentos de diferentes centros a nivel estatal e incluso internacional (Lopez-Fuensalida, 2007).

Según indican los RRDD tanto de los CIFP como de los CRN han de establecer un espacio de cooperación entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo sectorial y local para desarrollar y extender una cultura de la formación permanente, contribuyendo a prestigiar la formación profesional. En la siguiente tabla vemos el compromiso legal de estos centros:

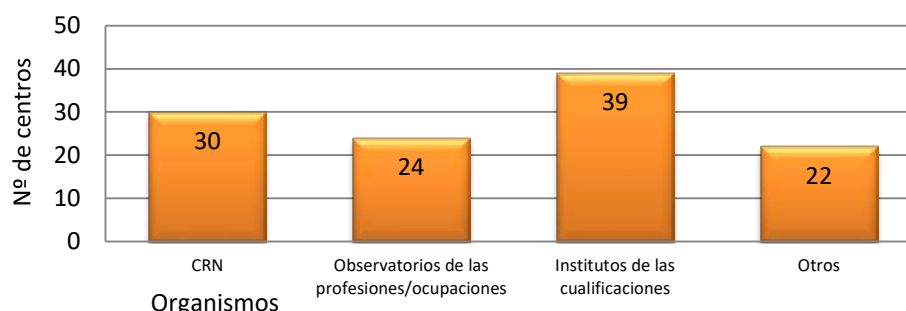
Tabla 49 La coordinación y colaboración de los CIFP y CRN desde los RRDD que los regula.

CIFP	CRN
Colaborar con los centros de referencia nacional, observatorios de las profesiones y ocupaciones, institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de	Establecer vínculos de colaboración, incluyendo la gestión de redes virtuales, con institutos y agencias de cualificaciones autonómicos, universidades, centros tecnológicos y

CIFP	CRN
los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno (Art. 6)	de investigación, Centros Integrados de Formación Profesional, empresas, y otras entidades (Art. 6)

Como vemos en el gráfico mostrado a continuación no todos los CIFP cumplen con esta función establecida. De todos los CIFP que completan la encuesta son 39 los centros que manifiestan tener relaciones con los institutos de las cualificaciones, 30 con CRN y 24 con observatorios de las profesiones y las ocupaciones respectivamente. Con respecto a “otros”, se refieren a asociaciones empresariales, los servicios de la administración regional (dirección general de FP, servicio de las cualificaciones, de acreditación de competencias profesionales, servicio de empleo y formación), organismos europeos, otros centros educativos (CIFP, FP, secundaria, bachillerato), instituciones locales, universidad, sindicatos, instituciones de carácter social como cruz roja, consorcios y escuelas del entorno.

Gráfico 66. Organismos con los que tienen relaciones los CIFP.



En el caso de los CRN, muestran mayores relaciones con el entorno que los CIFP, mostrando preferencia por los sectores empresariales, institutos de las cualificaciones y centros de tecnificación e investigación. Cabe destacar que tan solo 9 CRN guardan relación con CIFP. Con “otras entidades” se refieren a sindicatos, confederaciones empresariales, empresas, centros educativos (CRN, institutos, escuelas taller, casas de oficios, talleres de empleo) asociaciones, centros europeos o a la administración local.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

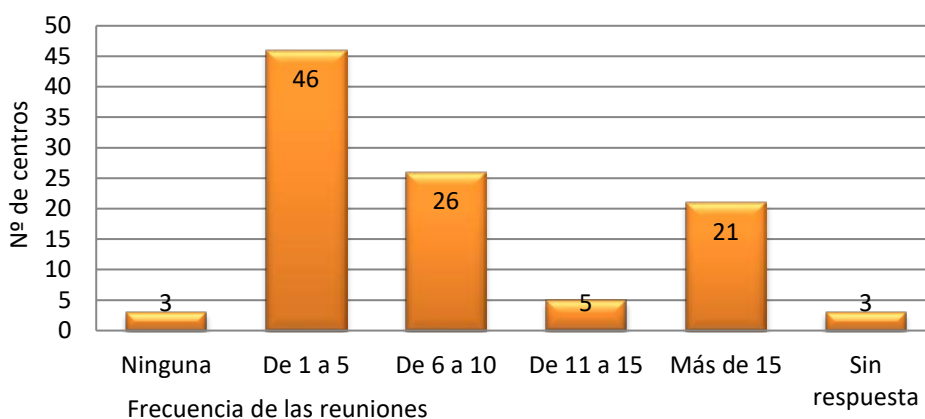
Gráfico 67. Organismos con los que tienen relaciones los CRN.



Tan importante es la relación con el entorno productivo y formativo como la relación con la administración responsable de estos centros. Esta relación se puede valorar acorde a las reuniones que tienen lugar entre la dirección del centro y la administración.

Las reuniones anuales que se llevan a cabo entre la dirección del centro y la administrativa de la que depende cada centro no indican homogeneidad. 46 centros se reúne entre 1 y 5 veces, 26 centros entre 6 y 10 veces, 5 centros entre 11 y 15 veces, 21 centros se reúnen más de 15 veces anuales y en 3 de los centros encuestados no se produce ninguna reunión.

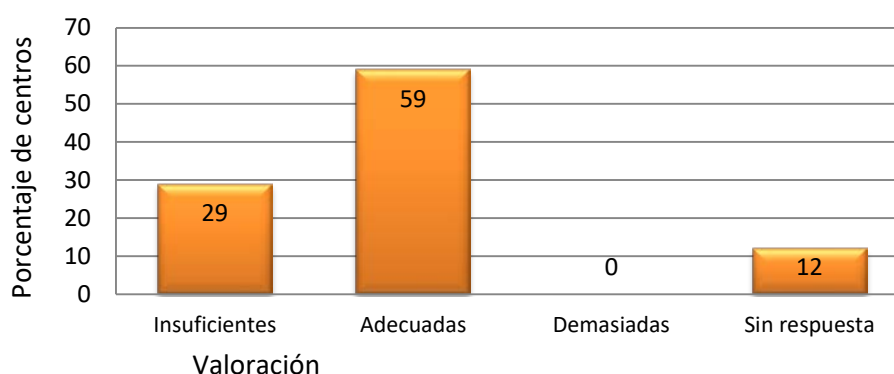
Gráfico 68. Número de reuniones anuales entre la administración y el centro.



Podríamos pensar que hay centros que con estas reuniones son capaces de desarrollar sus tareas de una forma adecuada y les es suficiente,

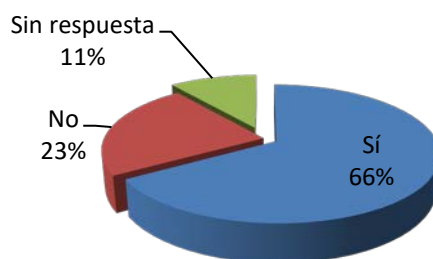
pero los datos nos muestran que no es así (Gráfico 69). Aunque para la mayoría de ellos la frecuencia de reuniones es adecuada, para un 29% son consideradas como insuficientes y ningún centro considera que estas reuniones sean demasiadas.

Gráfico 69. Valoración de las reuniones anuales con la administración.



La colaboración en información y/o asesoramiento entre centros de formación profesional vemos que no siempre se da. Aunque hay un porcentaje significativo sí que afirma colaborar con otros centros, un 23% de los centros no colabora con otros centros de FP como vemos en el siguiente gráfico.

Gráfico 70. Colaboración con otros centros en información y/o asesoramiento.



Desde las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal se establece como necesario que la comunicación y la coordinación entre las partes interesadas sea fluida y constante. En la Tabla 24 exponíamos el rol que las directrices distribuye para cada uno de los organismos e instituciones y a la vista de los resultados, y es necesario

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

trabajar por una mejor coordinación de las disposiciones de validación si lo que queremos es conseguir:

- Un marco jurídico único con soluciones centralizadas equilibrado con la adopción de disposiciones específicas para ámbitos y partes interesadas concretos;
- Prestar atención a la coordinación nacional. Con una organización única de coordinación de la validación, en la que ministerio de empleo y de educación adopten y asuman un mismo procedimiento;
- Prestar más atención a la creación de redes intrasectoriales e intersectoriales. Las estrategias nacionales de validación deben abordar las cuestiones relativas a las redes de forma explícita, con miras a la creación de unos servicios de validación visibles, bien conocidos, fiables y rentables cerca de donde la gente viva, aprenda y trabaje;
- Considerar el «equilibrio» global de las disposiciones de validación. Aunque actualmente predomine el dominio por parte de educación no se debería eclipsar la función potencialmente importante que debe desempeñar la validación para otros fines, como son el apoyo al desarrollo de la carrera profesional y a la empleabilidad;
- Equilibrar la finalidad de la validación de competencias profesionales entre el apoyo de grupos concretos como, como las personas desempleadas, las personas con bajas cualificaciones y los inmigrantes y el potencial más amplio de la validación como modo de hacer visible el aprendizaje no formal e informal en general y de asignarle un valor (Cedefop, 2016a, p. 33).

7.4.1.2. Alcance de la validación

Es importante tener en cuenta que este procedimiento pretende dar respuesta a una necesidad de la sociedad, pues hay unas nueve millones de personas en España susceptibles de acreditar.

Como hemos visto en la Tabla 47, un total de 62 convocatorias han sido publicadas hasta el año 2013. Las plazas convocadas hasta entonces han sido 64.083 tal y como vemos en la Tabla 50.

Tabla 50. Número de convocatorias según año y administración convocante.

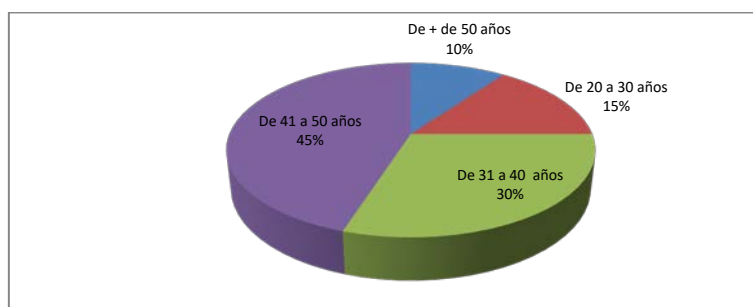
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	CONV	2010	CONV	2011	CONV	2012	CONV	2013	TOT. CONV	TOT. PLAZAS
Andalucía			1	12000			1	7100	2	19100
Aragón	1	R	6	225	1	1540	9*	1025	17	2790
Asturias			1	352					1	352
Baleares	1	150	2	760	1	165	1	190	5	1265
C. Valenciana			1	600	2	119 R	2	2009	5	2728
Canarias	1	500	2	1200			1	300	4	2000
Cantabria					1	250			1	250
Castilla y León			1	2655					1	2655
Castilla Mancha			1	3626					1	3626
Cataluña			1	8118			1	1712	2	9830
Ceuta y Melilla			1	1000					1	1000
Extremadura			1	1105			1	300	2	1405
Galicia			3	3800	3	5236	1	1340	7	10376
La Rioja			1	100	1	345	1	276	3	721
Murcia	1	450			1	845	1**	50	3	1345
Navarra	1	240	1	810	1	420	1	250	4	1720
País Vasco			2	2920					2	2920
TOTAL	5	1340	25	39271	11	8920	20	14552	61	64083

Fuente: MECD, 2015.

7.4.1.2.1. Descripción de los usuarios.

Los usuarios que forman parte del procedimiento son en mayor parte mayores de 30 años (75%), en el gráfico siguiente se puede ver la edad de los participantes distribuida está en rangos:

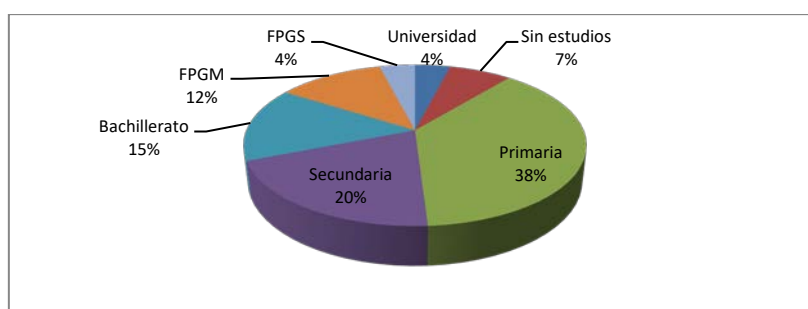
Gráfico 71. Edad de los participantes en el procedimiento.



Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

El nivel de estudios que los usuarios tienen es muy dispar, de forma general los solicitantes presentan bajo nivel de formación académica (45%), salvo en algunas cualificaciones (por ejemplo Educación Infantil) a las que acceden personas con mayor formación. En el gráfico siguiente se puede ver con mayor detalle.

Gráfico 72. Nivel de cualificación de los usuarios del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



Con respecto a las familias a las cuales pertenecen las Unidades de Competencia convocadas se muestra una gran diferencia tal y como vemos en la Tabla 51, donde familias como Servicios socioculturales y a la comunidad y Sanidad cuentan significativamente más plazas convocadas.

Tabla 51. Distribución de las plazas convocadas por familias profesionales (2007-2014).

Familia profesional	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Total	160	320	345	1310	38754	5055	20492	11960	78396
Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC)	40	170	50	840	31819	1775	11137	6674	52505
Sanidad (SAN)			30	410	3500	980	1821	765	7506
Hostelería y Turismo (HOT)			150	60	1075	745	1773	590	4393
Administración y Gestión (ADG)						40	590	1055	1685
Electricidad y Electrónica (ELE)	40				175	320	694	420	1649
Actividades Físicas y Deportivas (AFD)					500		1147		1647
Instalación y Mantenimiento (IMA)							940	470	1410
Fabricación Mecánica (FME)					230	200	700	75	1205
Transporte y Mantenimiento de Vehículos (TMV)			25		545	300	135	170	1175
Edificación y Obra Civil (EOC)					95	50	300	475	920
Seguridad y Medio Ambiente (SEA)					100		470	259	829
Marítima y Pesquera (MAP)					330		50	357	737
Energía y Agua (ENA)					375	75	65	40	555
Industrias Alimentarias (INA)			90		10	425		30	555
Madera, Mueble y Corcho (MAM)						105	130	170	405
Artes y Artesanías (ART)							290		290
Imagen Personal (IMP)	40						50	180	270
Agraria (AGA)		150					50	50	250
Química (QUI)							150	90	240
Artes Gráficas (ARG)								60	60
Comercio y Marketing (COM)	40								40
Textil, Confección y Piel (TCP)						40			40
Informática y Comunicaciones (IFC)								30	30

Fuente: Luis Carro (2015).

Los encuestados acerca de esta distribución consideran que debería extenderse a todas las familias profesionales de una forma equitativa:

- “Desde la Dirección nos gustaría trabajar en algún proceso de acreditación de competencia en breve, dentro de la familia Profesional de Industrias Alimentarias”

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- “Considero que el procedimiento es caro para que se puedan cubrir las necesidades de nuestra sociedad en la familia profesional que nosotros llevamos ADG”.
- “En mi comunidad no veo un claro arranque del sistema, pero si así es, una de nuestras prioridades será la activación en la familia de industria alimentaria, que hace mucha falta”.
- “En el País Vasco, últimamente el Departamento de Educación ha venido apostando por el reconocimiento de la evaluación de la competencia de determinadas familias profesionales como por ejemplo la del Sector Servicios, Pesca etc. que en nada tienen que ver con las que nosotros impartimos, que son del Sector Industrial. Este es el motivo por el que venimos señalando de forma insistente a la Administración Educativa, que se ponga en marcha de nuevo el procedimiento en las Familias del Sector Industrial”.
- “Considero de vital importancia activar convocatorias en familias industriales ya que actualmente solo se ofertan en el ámbito de servicios y en familias muy concretas. No debemos olvidarnos de las 26 familias profesionales que se establecieron para definir el sector productivo”.

Otra evidencia del alcance limitado del procedimiento es el contraste existente entre la cantidad de personas que solicita acceso al procedimiento y el número de plazas disponibles, tal y como exponemos en la Tabla 52.

Se puede observar que en todos los casos excepto Melilla es mayor la demanda que la oferta. Hay autonomías que muestran porcentajes mayores de atención (Murcia 81,40%, Ceuta 75,4%, Aragón 60%), sin embargo lejos están de llegar al 100% de los ciudadanos demandantes. El porcentaje medio atendido es de menos del 50 por ciento teniendo en cuenta la media todas las comunidades convocantes, y desciende al 38,8% si el cálculo se hace sobre el total de solicitudes presentadas en función de las plazas ofertadas.

Tabla 52. Análisis de las solicitudes de procedimiento, 2010-2012.

Id	Comunidades	Convocatorias	Plazas	Solicitudes	% Atendido
01	Andalucía.	1	12.000	43.746	27,4%
02	Aragón.	17	2.677	4.421	60,6%
03	Asturias.	1	352	3.624	9,7%
04	Baleares.	4	1.192	2.053	58,1%
05	Canarias.	4	2.000	4.342	46,1%
06	Cantabria.	1	250	838	29,8%
07	Castilla y León.	1	2.655	7.482	35,5%
08	Castilla-La Mancha.	1	2.126	8.630	24,6%
09	Cataluña.	1	8.118	15.006	54,1%
10	Extremadura.	1	1.105	2.354	46,9%
11	Galicia.	5	8.216	15.074	54,5%
12	La Rioja.	3	675	1.415	47,7%
13	Madrid.	0	0	0	0
14	Murcia.	2	1.245	1.530	81,4%
15	Navarra.	3	845	2.798	30,2%
16	Comunidad Valenciana.	3	600	2.906	20,6%
17	País Vasco.	2	2.920	6.619	44,1%
18	Ceuta.	1	500	201	100%
19	Melilla.	1	500	663	75,4%
	Totales	52	47.976	123.702	(38,8%) media CCAA 47,7%

Fuente: Luis Carro 2015

7.5. Vinculación de la validación a los sistemas y marcos nacionales de cualificaciones

7.5.1. La validación integrada en el SNCP.

El concepto de Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, de forma general es entendido como “el conjunto de aspectos de la actividad de un país que conducen al reconocimiento del aprendizaje” (Cedefop, 2016a, p. 35).

Como hemos visto en la fundamentación sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto en el panorama internacional como en el nacional, se ha evidenciado la gran importancia que la validación de los aprendizajes no formales e informales ha ido adquiriendo en las últimas décadas tanto para el sistema educativo como para el sistema laboral.

Todo puesto laboral siempre ha requerido de un aprendizaje previo y continuo que ha permitido al ciudadano desarrollar sus tareas con eficacia y eficiencia desarrollando las tareas oportunas acorde a la constante evolución del puesto de trabajo.

Cuando se identificaron y definieron de una forma clara tres tipos de aprendizaje en relación a la forma de adquisición de estos, el aprendizaje formal, no formal e informal, se otorgó a todos ellos gran importancia en el aprendizaje a lo largo de la vida. La consideración de estos tres tipos de aprendizaje radica en poner la atención no en el modo de adquisición del aprendizaje sino en el aprendizaje en sí, en los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*). A partir de los resultados de aprendizaje se va a ir estructurando el Marco Europeo de Cualificaciones (2004) que nos permite tener los mismos criterios para conseguir una cualificación a través de la educación formal o la validación del aprendizaje no formal e informal.

La aceptación internacional de considerar el aprendizaje informal y no formal tan válido como el aprendizaje formal llevó a España a legislar a través de la Ley de las Cualificaciones y de la FP y el RD 1224/2009 el procedimiento a través del cual un ciudadano podía ver sus competencias adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal, validadas y acreditadas a través de un certificado oficial expedido por la administración.

Actualmente el procedimiento de acreditación de competencias profesionales se encuentra dentro del marco del SNCP desde la legislación,

de hecho, es uno de los cuatro instrumentos para su desarrollo. Su integración desde el punto de vista legislativo no es señal de que esté verdaderamente integrado en el sistema en la práctica. La puesta en marcha del procedimiento a través de convocatorias publicadas por las CCAA hace que cuente con una gestión y organización propia y que haya una oferta muy limitada (64.083) con respecto a las personas que hay en España cuyas competencias profesionales son susceptibles de acreditar (unos nueve millones).

Consideramos su total integración en el sistema una vez que esté establecido como un recurso educativo abierto a todos los ciudadanos al igual que lo están los grados de formación profesional y los cursos para la obtención de certificados de profesionalidad.

7.5.2. Relación entre validación y MNC

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es por definición “el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional” (INCUAL, 2015b). Ya sean estas adquiridas a través de vías formales o no formales e informales de formación.

La Ley 5/2002 que establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional indica en su artículo 8 que

- “Los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad 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”.
- “La evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

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 CNCP está compuesto por las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español (Tabla 11), organizadas en las familias profesionales tal y como se establece a través del RD 1128/2003.

Todas las convocatorias hacen referencia al catálogo nacional de las cualificaciones. Todas las U.C. o cualificaciones que se convocan se encuentran dentro de este catálogo con su correspondiente referente normativo de manera que pueda ser fácilmente identificada. Con estos datos cualquier persona puede tener un conocimiento directo de los requisitos que tiene cada cualificación y así poder ajustar sus expectativas a la realidad con la que va a ser analizada su experiencia (Carro Sancristóbal, 2015).

Se reconoce en el marco español que serán incluidos no sólo los aprendizajes adquiridos por vía formales, sino también el aprendizaje en el trabajo (actividades de formación, la propia actividad profesional) y otras vías de aprendizaje (como la participación en ONGs, aficiones, actividades culturales...).

El INCUAL provee de los instrumentos que sirven de apoyo al procedimiento aunque puedan estar sujetos a mejoras como nos dice alguno de los encuestados:

- “Los instrumentos aportados por el INCUAL están bien desarrollados, pero se deja demasiado abierta la conveniencia y el modo de usarlos”.

7.5.3. La validación como apoyo en el proceso educativo y progreso en los niveles del MNC.

Como se ha indicado anteriormente (3.4.1.1), el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se complementa con el Marco Europeo de Cualificaciones de Educación Superior (MECES) Entre ambos forman el Marco Español de Cualificaciones (MECU) como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 53. Comparativa entre el MEC y el MECU.

Nivel MEC EQF	FORMACIÓN	MECU	
		Nivel CNCP	Nivel MECES
	Ed. Infantil y Primaria		
1	Ed. Secundaria Obligatoria, FP Básica y Certificado de Profesionalidad	1	
2			
3	Bachillerato, FP grado medio y Certificado de Profesionalidad	2	
4			
5	FP Grado Superior y Certificado de Profesionalidad	3	1
6	Diplomatura, Licenciatura y Grado	4	2
7	Máster	5	3
8	Doctorado		4

Para que se amplíe significativamente la oportunidad que pueda tener un ciudadano de adquirir aquellas unidades de competencia que le son requeridas para su desarrollo personal y profesional (Asís Blás, 2010; Lopez-Fuensalida, 2007), el sistema de cualificaciones y FP debiera girar en torno a la U.C. que asociada a un módulo formativo y a su vez ajustada al Marco Nacional de Cualificaciones dan la posibilidad de:

- Un trabajador, cuya disponibilidad es limitada en tiempo, ha de centrar sus esfuerzos y recursos en disponer de la formación que verdaderamente le va a ser útil para su desarrollo personal y profesional.
- Es la unidad mínima acreditable a través del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

También es importante la motivación del ciudadano que participa en él para continuar formándose. Un porcentaje significativo de personas que han participado en el procedimiento se siente más motivada para continuar su formación ampliando así su capital competencial, con todo lo que ello supone (Cabrera Pérez & Córdoba Mendoza, 2011).

En otros escenarios queda evidenciada la utilidad del procedimiento para el autoaprendizaje y reflexión de la práctica que se está llevando a cabo (Almuedo-Paz, Brea-Rivero, Buiza-Camacho, Rojas-De Mora Figueroa, & Torres-Olivera, 2011). Al tener que enfrentarse a los cuestionarios de evidencias basados en los resultados de aprendizaje, el trabajador es consciente del conjunto de resultados de aprendizaje que comprende la

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

unidad de competencia o la propia cualificación profesional. Del mismo modo el propio trabajador pretende mantener y mejorar sus competencias en vista a estos estándares para así conseguir mejores resultados en su puesto laboral.

7.5.4. Vínculo entre la validación y los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos.

El Sistema español posibilita la opción de recibir una acreditación parcial acumulable, es decir la acreditación de unidades de competencia por si mismas que se pueden ir complementando en el futuro con el fin de obtener una cualificación completa. Así se recoge en la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y en el RD 1224/2009.

Si la cualificación es obtenida a través del procedimiento de acreditación de competencias profesionales estará ajustada al Marco Nacional de Cualificaciones por lo que tendrá validez en todo el estado. Quedando a disposición de reconocerse en cualquier otro país de la unión europea.

7.6. Estándares y resultados del aprendizaje

7.6.1. Mismos estándares que la formación formal.

En España los estándares que son utilizados para el reconocimiento de competencias profesionales son los utilizados en la educación formal, es decir el Marco Nacional de Cualificaciones.

La utilización de estos estándares permite:

- Que los usuarios tengan claro los estándares aplicados.
- Unos estándares donde han participado todas las partes interesadas.
- Que los estándares se actualicen en función de las necesidades laborales.
- Mismo valor, nivel y rango que las cualificaciones obtenidas a través del sistema formal de formación

Poniendo, entonces, como eje central los resultados de aprendizaje, que forman las unidades de competencia y a su vez la cualificación profesional, tal y como hemos visto en capítulos anteriores, estaremos diciendo que cualquier modo de adquisición de este es igual de válido, pues el resultado final así lo es. Dando igualmente importancia a su adquisición a través de vías formales, no formales e informales.

Pese a esta alineación en torno a los mismos estándares de aprendizaje, el sistema educativo español aún no ha estructurado la formación profesional desde, por y para la adquisición de los resultados de aprendizaje, permitiendo al ciudadano organizarse a través de itinerarios de formación, donde no sea lo más importante el título a adquirir sino los resultados de aprendizaje que se obtengan independientemente del título en el que están ubicados. Se trata de dar la posibilidad de que cada ciudadano vaya adquiriendo los resultados de aprendizaje que le son útiles para su funcionalidad laboral.

Los resultados de aprendizaje son, en esencia, los que hacen que el ciudadano sea más competente en un determinado ámbito y deberían ser el fin último del sistema educativo y laboral para con el alumno/trabajador. De esta forma, cuanto más aprendizaje adquiera un ciudadano, más competente es y mejor desarrollará una tarea o conjunto de ellas.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Con esta estructura, se establecería el procedimiento de validación de competencias profesionales como puente entre los diferentes tipos de formación, agregando flexibilidad, viabilidad y eficacia al sistema. Si se lleva a cabo una integración de la validación de competencias en el sistema educativo, desde los CIFP y desde los CRN se conseguiría que actuara como puente entre los tres tipos de formación y posibilitaría la opción de establecer como eje del sistema a los resultados de aprendizaje.

7.6.1. Redacción de los resultados de aprendizaje. Revisión y actualización.

La redacción de los resultados de aprendizaje es competencia del Instituto Nacional de las Cualificaciones cuyos objetivos son:

- Observación de las cualificaciones y su evolución.
- Determinación de las cualificaciones.
- Acreditación de las cualificaciones.
- Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales.
- Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional.

Para que una cualificación se establezca como tal ha de pasar por un minucioso proceso en el que participan gran parte de los agentes implicados de cualquier forma en la misma, que según Martín Seco (2015), es el siguiente:

- Desde el INCUAL se detectan las necesidades competenciales del mercado laboral para que las nuevas competencias que van desarrollándose en el puesto de trabajo queden reflejadas en la cualificación correspondiente. Esta necesidad competencial surge:
 - De una petición social, a través de algún colectivo que ha detectado una necesidad.
 - De la detección por parte del INCUAL a través de: la observación, estudios de familias profesionales, asistencia a las comisiones paritarias para conocer necesidades y hacer estudios de la pertinencia del CNCF, analizando las cualificaciones, su

ubicación, su utilización, si están en condiciones de incluirse en los títulos correspondientes.

- Una vez se tiene esta información, el INCUAL y expertos representantes del sector correspondiente, provenientes de las asociaciones que los agrupa, elaboran la cualificación con una parte competencial y otra parte formativa en la cual participan también expertos docentes.
- A continuación la cualificación se envía a los Ministerios de Educación y Empleo para que den el visto bueno y llegue al Consejo General de la Formación Profesional para el contraste externo.
- Se envía la cualificación a un gran número de empresas vinculados directamente a la cualificación correspondientes, haciendo partícipe de su elaboración a quienes están implementando las competencias correspondientes a la cualificación.
- Una vez recibido el *feedback*, el INCUAL realiza las modificaciones pertinentes acorde al mismo y es enviada a publicación en el BOE, por medio de su correspondiente Real Decreto, formando parte del Catálogo Nacional de Cualificaciones.

En el caso de que se tratase de una revisión de una cualificación los pasos a seguir son los mismos pero reduciendo el número de técnicos, docentes y otros participantes.

7.7. Garantía de calidad

7.7.1. Medidas de garantía de calidad

No se han concretado medidas de garantía de la calidad de forma exclusiva para el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, a pesar de ser un elemento recogido en todas las recomendaciones y normativas tanto europeas como nacionales (Martín Seco, 2015).

Abordaremos esta cuestión desde el estudio que se realizó recientemente por Paulino Martín Seco en cuya dirección estaba el Dr. Luis Carro San cristóbal. En este estudio se establecen unos principios de calidad a través de los cuales se analiza la perspectiva europea y nacional.

Este estudio identifica los principios de calidad siguientes:

- Derechos individuales
 - Carácter voluntario.
 - Acceso igualitario y equitativo.
 - Intimidad de la persona.
- Obligaciones de los responsables.
 - Sistemas para la validación.
 - Garantía de la calidad.
 - Información y asesoramiento.
- Fiabilidad y confiabilidad.
 - Se definirán procesos de validación.
 - Los procesos sustentados garantía de la calidad.
- Credibilidad y legitimidad.
 - Respetarán intereses generales.
 - Participación.
 - Evaluación imparcial.
 - Las competencias de los responsables de evaluación.

Se ha contrastado cada una de las normas internacionales, nacionales y autonómicas con estos principios señalando en cuál de ellas aparece y en cuáles no. Desde la perspectiva europea se han analizado las directrices y los principios para la validación del aprendizaje no formal e informal y la recomendación del 20 de diciembre de 2012.

Vemos que las directrices europeas del 2015 son aquella que más principios contemplan seguido de las directrices del año 2009. Cabe destacar que en todos aparece como obligación de los responsables la garantía de calidad y en casi todos aparecen que el proceso de validación de competencias profesionales ha de desarrollarse bajo unos procesos sustentados en la garantía de la calidad.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 54. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa europea.

		Proyecto Directrices europeas Cedefop (2015)	Recomendación Validación (2012)	Directrices europeas Cedefop (2009)	Principio Europeos comunes (2004)	PRINCIPIOS VALIDACIÓN	
0%	0					Carácter Voluntario	<i>DERECHOS INDIVIDUALES</i>
0%	0					Acceso igualitario y equitativo	
0%	0					Intimidad de la persona	
50%	2	X		X		Sistemas para la validación	<i>OBLIGACIONES DE LOS RESPONSABLES</i>
100%	4	X	X	X	X	Garantía de la calidad	
25%	1	X				Información y asesoramiento	
50%	2	X		X		Se definirán procesos validación	<i>FIABILIDAD Y CONFIABILIDAD</i>
75%	3	X	X	X		Los proceso sustentados garantía de la calidad	
50%	2	X		X		Respetarán intereses GI	<i>CREDIBILIDAD Y LEGITIMIDAD</i>
25%	1	X				Participación	
25%	1	X				Evaluación imparcial	
0%	0					Competencia responsables evaluación	
		8	2	5	1		
		67%	17%	42%	8%		

Fuente: Martín Seco (2015)

Desde el panorama nacional se han contrastado la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y la FP, el RD 1224/2009 a través del cual se regula el procedimiento y las Orden pre 910/2011 y 3480/2011.

Destacamos que todos los principios están recogidos en al menos una norma, el RD 1224/2009. En casi todas las normas se reconoce una importancia notable (75%) a la información y asesoramiento, la participación y las competencias de los responsables del proceso. Por el contrario se le concede poca importancia a la definición del sistemas de garantía de la calidad y para la validación (50%) y la definición de procesos para la validación (25%). En esta misma cota de sitúan los aspectos relacionados con el ciudadano, voluntariedad, acceso e intimidad e imparcialidad de la evaluación. Poniéndose de manifiesto que la norma española pone más énfasis en los medios que en las necesidades y los procesos de validación.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 55. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa española.

	Orden PRE 3480/2011	Orden PRE 910/2011	Real Decreto 1224/2009	Ley 5/2002 (Consolidada)	PRINCIPIOS VALIDACIÓN	
25%	1		X		Carácter Voluntario	DERECHOS INDIVIDUALES
25%	1		X		Acceso igualitario y trato equitativo	
25%	1		X		Intimidad de la persona	
50%	2		X	X	Sistemas para la validación	OBLIGACIONES DE LOS RESPONSABLES
50%	2		X	X	Garantía de la calidad	
75%	3	X	X	X	Información y asesoramiento	
50%	2		X	X	Se definirán procesos validación	FIABILIDAD Y CONFIABILIDAD
25%	1		X		Los proceso sustentados garantía	
25%	1		X		Respetarán intereses GI	CREDIBILIDAD Y LEGITIMIDAD
75%	3	X	X		Participación	
25%	1		X		Evaluación imparcial	
75%	3	X	X		Competencia responsables de la	
	2	3	12	4		
	17%	25%	100%	33%		

Fuente: Martín Seco (2015)

En cuanto al estudio de cada comunidad autónoma, vemos a través de los datos (Tabla 56) que se consigue un desarrollo más equilibrado que el desarrollo nacional.

El principio de información y asesoramiento aparece en todas las comunidades a excepción de Madrid por no disponer de datos. Otros

principios destacables por su representatividad (más del 70%) son el carácter voluntario, los sistemas para la validación como una obligación de los responsables, la definición de los principios de validación, la participación y las competencias de los responsables de la evaluación.

Destacan algunas Comunidades Autónomas en las que aparecen la totalidad o casi de todos los principios como Cantabria (100%), La Rioja (92%), Galicia y Castilla la Mancha (83%). El resto de comunidades se sitúa en el entorno del 50 %, existiendo tan solo una comunidad por debajo del 40% (Canarias, 33%).

Tabla 56. Principios y elementos de la calidad en la validación en la normativa española.

	Normativa Regional	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Valencia	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Navarra	País Vasco	Murcia		
DERECHOS INDIVIDUALES	Carácter Voluntario	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	13	76%
	Acceso igualitario y trato equitativo						x						x	x		x			4	24%
	Intimidación de la persona			x			x	x		x	x						x		6	35%
OBLIGACIONES DE LOS RESPONSABLES	Sistemas para la validación		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	15	88%
	Garantía de la calidad	x	x	x	x		x	x	x			x	x	x		x			11	65%
	Información y asesoramiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	16	94%
FIABILIDAD Y CONFIABILIDAD	Se definirán procesos validación		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	15	88%
	Los procesos sustentados garantía de la calidad		x	x	x		x	x	x			x	x	x		x			10	59%
CREDIBILIDAD Y LEGITIMIDAD	Respetarán intereses GI						x	x					x	x					4	24%
	Participación	x	x		x		x	x		x	x	x	x	x		x		x	12	71%
	Evaluación imparcial				x		x						x	x					4	24%
	Competencia responsables de la evaluación.	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x		x	x		12	71%
		5	8	7	8	4	12	10	6	7	6	8	10	11	0	9	6	5		
		42%	67%	58%	67%	33%	100%	83%	50%	58%	50%	67%	83%	92%	0%	75%	50%	42%		

Fuente: Martín Seco (2015)

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

7.7.2. Control interno y externo y supervisión y aportación de usuarios.

Como complementación del análisis normativo, en el estudio anteriormente mencionado se formuló una pregunta vinculada a los sistemas de garantía de calidad a los responsables del procedimiento en cada una de las Comunidades Autónomas. Se puede concluir de la misma que no hay como tal una implantación de sistemas de gestión de la calidad como tal para el procedimiento.

En la Tabla 57 se muestran las preguntas y respuestas para identificar el grado de desarrollo del sistema de garantía de calidad en cada una de las CCAA.

En la gran parte de las CCAA se considera la calidad como parte intrínseca de cada una de las partes del procedimiento y sujeto a los mecanismos de garantía de calidad general para el sistema de formación profesional. Algunas Comunidades Autónomas sí que señalan como mecanismo de garantía de calidad la realización de evaluaciones internas en base a criterios establecidos por ellas mismas, pero señalan la no realización de auditorías externas (Martín Seco, 2015).

Como vemos un 53% de las CCAA indica tener implantado un sistema de garantía de calidad pero no destinado de forma exclusiva al procedimiento.

El 32% asegura conocer los costes del sistema, pero si calculamos el valor en referencia a las Comunidades Autónomas que tienen sistemas ascienden al 60%.

El 42% ha realizado evaluaciones internas y entre los que tiene sistema de gestión asciende al nuevamente al 60%. En cuanto a las evaluaciones externas, el valor cae al 26%, y 40% si ya existía sistema.

En todo caso se valora positivamente la utilización del sistema en un 37% de los casos, 50% en los ya existentes.

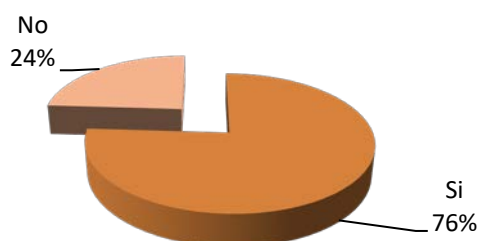
Tabla 57. Cuestionario a expertos sobre la utilización de sistemas de calidad específicos para la gestión del procedimiento de acreditación

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Ceuta	Extremadura	Galicia	La Rioja	Madrid	Méjilla	Murcia	Navarra	País Vasco	Valencia		
¿Se ha implantado un sistema de gestión de la calidad?	X	X					X			X	X	X	X		X	X		X		10	53%
Coste de implantación, de mantenimiento y de gestión	X	X									X		X			X		X		6	32%
Principales problemas encontrados en la realización de evaluaciones internas	X	X							X		X	X	X				X	X		8	42%
Principales problemas encontrados en la realización de auditorias externas	X	X							X		X							X		5	26%
Valoración del sistema de gestión de la calidad	X	X									X					X	X	X	X	7	37%

Fuente: Martín Seco (2015)

Desde los CIFP y los CRN vemos en el siguiente gráfico que un 76% de los centros realizan evaluaciones internas de sus procesos, el 24% no realiza estas evaluaciones.

Gráfico 73. Realización de evaluaciones internas.

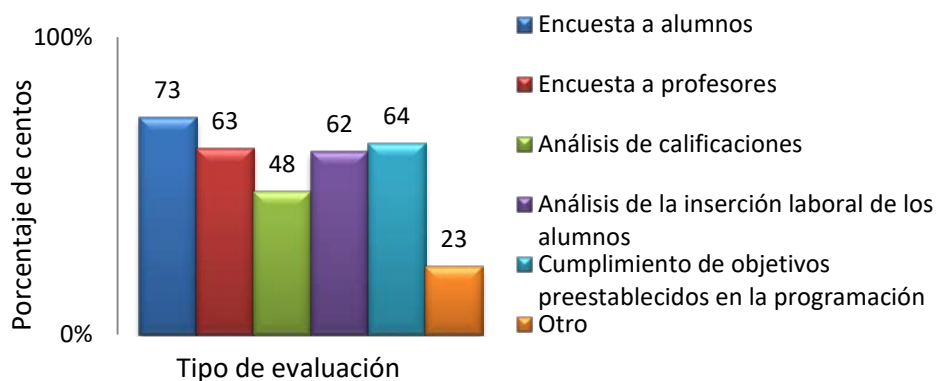


No existe evaluación específica vinculada al procedimiento, pues todas las evaluaciones están basadas en el funcionamiento ordinario del centro, desde la perspectiva de la formación profesional.

Vemos como, de aquellos centros que sí que realizan evaluaciones internas, predomina la consulta al personal del centro y a los alumnos. También es utilizado el contraste con los objetivos programados, encuesta a profesorado o el análisis de la inserción laboral de los alumnos y sus calificaciones.

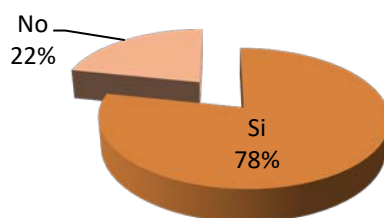
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 74. Medios utilizados para realizar evaluaciones internas.



El mayor porcentaje de estos centros también dicen tener evaluaciones externas, como vemos en el gráfico siguiente. Generalmente son llevadas a cabo por empresas certificadoras de calidad de normas ISO, pero también hay casos en los que es la propia administración las que lleva a cabo.

Gráfico 75. Centros que reciben evaluaciones externas.



7.8. Competencias de los profesionales de la validación

7.8.1. Requisitos

Las directrices europeas establecen tres agentes protagonistas del procedimiento, orientadores, asesores y evaluadores. En España llevan a cabo actuaciones como tal en el procedimiento tan solo asesores y evaluadores, cada uno en su fase correspondiente.

El resto de personal que participa es considerado personal administrativo. Por ejemplo, con respecto a la fase de acreditación y registro es la administración competente la responsable de emitir el correspondiente certificado de acreditación y registrarlo adecuadamente. Estos profesionales suelen ser los mismos que acreditan y registran la documentación en la educación formal.

En cuanto a los asesores y evaluadores, teniendo en cuenta que un asesor no puede participar en la misma convocatoria como evaluador y viceversa, se establecen dos tipos de requisitos, uno laboral y otro formativo. Según el RD 1229/2004 son los siguientes:

- Han de tener al menos cuatro años de experiencia en:
 - Profesorado perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos.
 - Profesores de enseñanza secundaria o Técnicos de formación profesional, con atribución docente en la Familia Profesional correspondiente.
 - Formadores y formadoras especializados en las unidades de competencia que se especifiquen.
 - Profesionales expertos en las unidades de competencia que se especifiquen.
- Superar un curso de formación específica organizado o supervisado por las administraciones competentes.

Los contenidos de este curso están especificados en los anexos IV y V del correspondiente real decreto.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Tabla 58. Bloque de contenidos para la formación de asesores.

Bloque de contenidos	Contenidos
Bloque 1: Contexto del Asesoramiento.	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
	El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. - La Cualificación Profesional: estructura. - La Unidad de Competencia: realizaciones profesionales, criterios de realización, contexto profesional.
	El Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional.
	Acreditación de las Cualificaciones Profesionales: Títulos de Formación Profesional, Certificados de Profesionalidad y Acreditación Parcial Acumutable.
	Recursos formativos existentes.
Bloque 2: El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias	Las fases del procedimiento.
	Los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales.
	Los efectos de la acreditación.
	Funciones y competencias del asesor en el procedimiento.
	Casos prácticos.
Bloque 3: Fundamentos técnicos en el Asesoramiento	Tipología de asesoramientos y trayectorias profesionales.
	Características de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral y vías no formales de formación.
	Análisis de la demanda: Estudio de perfiles de usuarios.
	Relación del asesor con el candidato.
	Relaciones del asesor con la Comisión de evaluación.
	Seguimiento y continuidad en el proceso de asesoramiento.
	Casos prácticos.
Bloque 4: Métodos e instrumentos	Criterios y procedimientos de asesoramiento.
	El manual de procedimiento: la guía del candidato, la guía del asesor y la guía del evaluador.
	El historial profesional y formativo: el currículum vitae del candidato.
	La autoevaluación del candidato: finalidades e instrumentos.
	El Dossier de Competencias del candidato: modelos, métodos y técnicas de elaboración.
	La entrevista profesional con fines de asesoramiento.
	El informe de diagnóstico inicial, comunicación de resultados y recomendaciones para el aprendizaje permanente.
	Casos prácticos.
Bloque 5: Ética y	Instrumentos de calidad en el proceso de asesoramiento.

Bloque de contenidos	Contenidos
calidad en el Asesoramiento.	Principios éticos del asesoramiento y códigos de conducta.
	Cuestiones legales que afectan a la acreditación.

Fuente: Real Decreto 224/2009, anexo IV.

Tabla 59. Bloque de contenidos para la formación de evaluadores.

Bloque de contenidos	Contenidos
Bloque 1: Contexto de la evaluación	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
	El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La Cualificación Profesional: estructura. La Unidad de Competencia: realizaciones profesionales, criterios de realización, contexto profesional.
	Los requisitos y procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, y los efectos de las mismas.
	Acreditación de las Cualificaciones Profesionales: Títulos de Formación Profesional, Certificados de Profesionalidad y Acreditación Parcial Acumulable.
	Recursos formativos existentes.
Bloque 2: El procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias	Las fases del procedimiento.
	Los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales.
	Los efectos de la acreditación.
	Características de la etapa de evaluación.
	Funciones y competencias del evaluador. Casos prácticos.
Bloque 3: Fundamentos técnicos de la evaluación	Funciones del evaluador en el procedimiento de evaluación de la competencia profesional.
	Desempeño profesional, competencias y evidencias de competencia profesional.
	La obtención de evidencia suficiente de la competencia profesional como eje de la evaluación: Tipología y fuentes de obtención.
	Análisis de métodos e instrumentos de evaluación.
	El manual de procedimiento: la guía del candidato, la guía del asesor y la guía del evaluador. El informe del asesor y su utilización en la evaluación.
Bloque 4: La Guía de Evidencia de la Competencia	Conceptos y estructura básica.
	Utilización de la Guía.
	Casos prácticos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Bloque de contenidos	Contenidos
Bloque 5: Métodos e instrumentos de la evaluación de la competencia profesional	Planificación de la evaluación.
	La selección de métodos y su concreción en actividades de evaluación. o La observación en el puesto de trabajo. o Simulaciones. o Pruebas estandarizadas de competencia profesional. o Entrevista profesional.
	Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación: fiabilidad, validez y pertinencia.
	Optimización de los recursos de evaluación. 5.5. Casos prácticos.
Bloque 6: Valoración de la competencia	La Comisión de Evaluación: composición y funciones.
	El proceso de toma de decisiones.
	Instrumentos de calidad del proceso de evaluación.
	Principios éticos y código de conducta en la evaluación de la competencia.
	. La elaboración del informe de evaluación
	Valoración de la competencia y comunicación de resultados.
	La documentación en el procedimiento de la evaluación de competencia profesional y su trazabilidad.
Casos prácticos.	

Fuente: Real Decreto 224/2009, anexo IV.

Según marca la legislación correspondiente, ningún asesor o evaluador puede desarrollar tareas al respecto sin haberse formado teniendo en cuenta estos contenidos.

7.8.1. Desarrollo profesional, comunidad de prácticas y apoyo en red.

Los recursos humanos que en España están preparados para ejercer funciones en el procedimiento son tanto asesores y evaluadores como orientadores. Las personas actualmente formadas en cada comunidad autónoma son las mostradas en la Tabla 60.

Tabla 60. Asesores, evaluadores y orientadores por comunidad autónoma.

	ASESORES	EVALUADORES	ORIENTADORES	TOTAL RRHH
Andalucía	523	839	0	1362
Aragón	2.250	2.250	1305	5805
Asturias	25	27	17	69
Baleares	235	235	19	489
Canarias	141	141	63	345
Cantabria	36	28	Sin datos	64
C. La Mancha	49	40	270	359
Castilla y León	Sin datos			0
Cataluña	1.302	1.302	985	3589
Ceuta	81	80	5	166
Extremadura	72	72	159	303
Galicia	33	47	Sin datos	80
La Rioja	58	80	Sin datos	138
Melilla	77	76	26	179
Murcia	68	67	380	515
Navarra	33	73	21	127
País Vasco	102	77	100	279
Valencia	80	125	40	245
TOTALES	5.165	5.559	3.390	14.114

Fuente: Paulino Martín (2015b)

Si comparamos el número de profesionales formados con las plazas convocadas (Tabla 50) nos encontramos con que la ratio de candidatos por asesores y evaluadores es de 12 y en el caso de orientadores hay uno para cada 19 plazas. Destacamos el número de personas formadas en Cataluña y en el País Vasco en comparación con el resto pues entre ambos suman el 72% del total.

Si bien es cierto que el procedimiento de acreditación de competencias profesionales es relativamente nuevo, pero queda claro que poco se está haciendo para establecer las estructuras idóneas para su desarrollo y que no se están tomando administrativamente las decisiones adecuadas para darla respuesta. A parte de la relevancia que la administración tiene en este aspecto, el CIFP y el CRN, al igual que cualquier otra organización ha de aprender ante nuevos retos, pero no a nivel general y abstracto sino a nivel individual y personal. Las personas son las que forman tal organización, por lo que han de ser ellos los que aprendan trayendo consigo la innovación y adaptándola a la sociedad de la que forma parte (Gairín Sallán, 2000). Es el propio individuo que está presente en el día a día el que tiene que estar dotado de competencias

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

capaces de desplegar el proceso en el entorno en el que se desarrolla (Uc Mas, Gutiérrez Soria, & Alvarado Gutiérrez, 2009).

La recomendación del 2012 nos dice que el personal responsable en desempeñar tareas en cualquier aspecto del procedimiento debe asegurar su competencia profesional (Consejo de la Unión Europea, 2012) y esto se afirma en las directrices sobre la validación de la educación no formal e informal, poniendo el énfasis en la importancia del profesional para dar validez y fiabilidad a este procedimiento. Al ser los que directamente interactúan con los candidatos se señala que no solo han de tener competencias sobre la validación sino que hay que ir más allá y disponer de competencias sociales e interculturales (Cedefop, 2016a).

A su vez, en el caso de los CIFP, el RD 1558/2009 expresa:

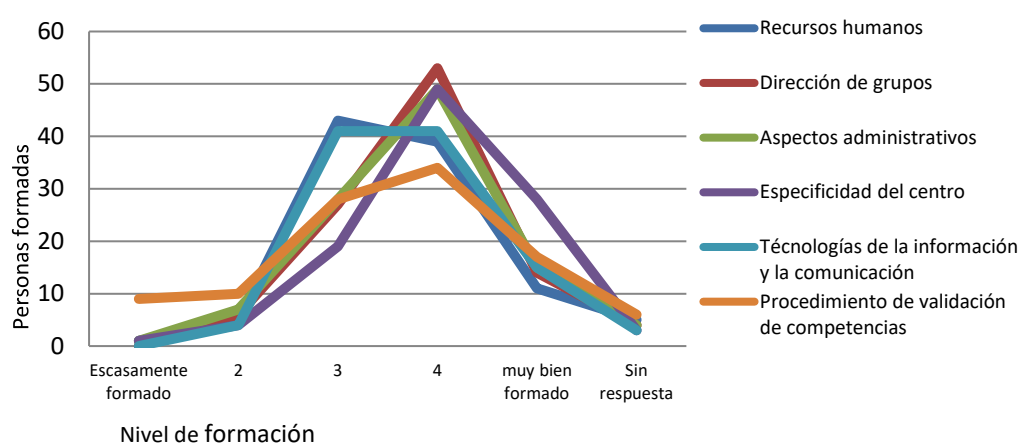
- En el artículo 6 que han que “desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial, comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores y colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación”.
- También en el artículo 13 “favorecer acciones de formación para el personal docente y formador”.
- Y en el artículo 14 “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la innovación pedagógica y en la formación del profesorado del centro”.

Continuando con la descripción de formación de los profesionales en cuanto al procedimiento de acreditación de competencias pasamos a describir la referente a los profesionales en los CIFP y en los CRN.

Los encuestados consideran que los profesionales en estos centros no están formados con respecto al procedimiento tan bien como en los otros ámbitos que se muestran en el gráfico siguiente. Para las valoraciones

suficiente y bien formados, 62 encuestados expresan estarlo con respecto al procedimiento frente a 82, 80 o 77 encuestados con respecto a recursos humanos, dirección de grupos o aspectos administrativos respectivamente. Sin embargo hay 17 que consideran estar muy bien formados con respecto al procedimiento, solo superado por la formación con respecto a las especificidades del centro.

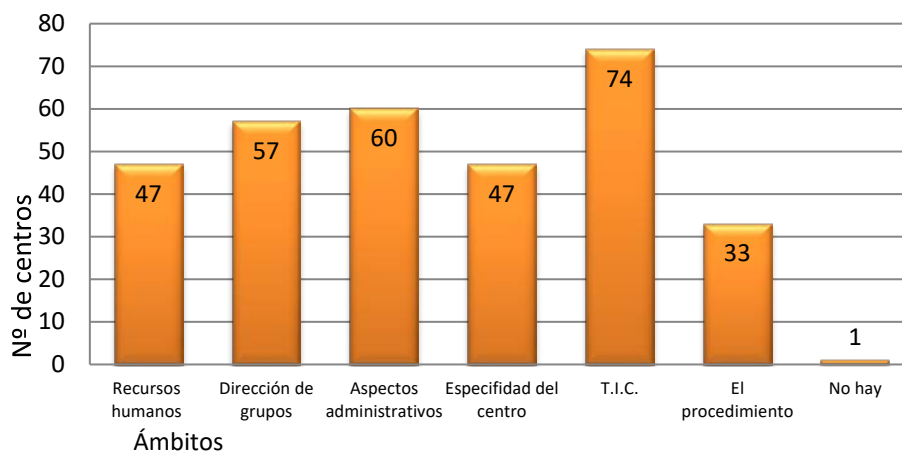
Gráfico 76. Comparación entre la formación que tiene el encuestado con respecto a la validación de competencias profesionales y otros ámbitos.



Tomando como referencia los ámbitos antes mencionados, comprobamos que tan solo 33 centros de los 104 encuestados tienen acceso a formación en cuanto al procedimiento, frente a la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC), aspectos administrativos o dirección de grupos, donde 74, 60 y 54 centros respectivamente encuentran formación próxima a su centro.

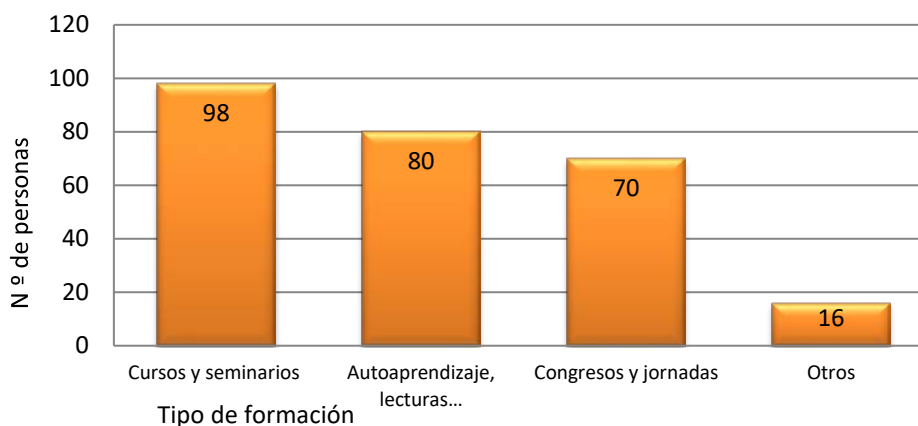
Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Gráfico 77. Oferta de formación ofrecida en el entorno al centro en comparación con la formación relativa al procedimiento de validación de competencias.



La obtención de la formación anterior ha sido a través de cursos, congresos y jornadas casi en su totalidad, tal y como lo manifiestan 98 y 70 de los 104 encuestados respectivamente. Aunque también hay amplio número de ellos que han obtenido la formación a través del autoaprendizaje como lecturas, por ejemplo. Casi todos los que han marcado la opción de otros, señalan que la formación universitaria y experiencia adquirida durante los años desempeñando tareas en el centro.

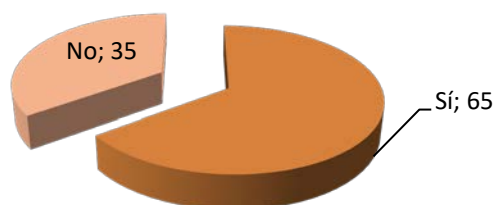
Gráfico 78. Características de la formación recibida.



Para acabar con la descripción del encuestado mostramos el grado de satisfacción de los directores, el cual como se puede ver en la gráfica es alto y muy alto en el 76% sienten tan solo en el 3% de los encuestados su satisfacción baja o muy baja.

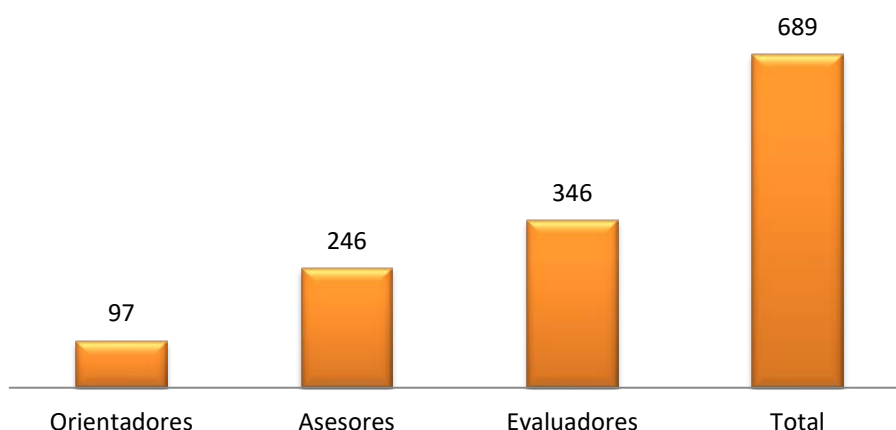
Hay centros en los que hay personal que sí que está formado en el procedimiento (65%) y hay centros en los que se señala que no hay nadie que esté formado en cuanto al procedimiento (35%) por lo tanto no estarían en condiciones de acoger y desarrollar el procedimiento.

Gráfico 79. Porcentaje de centros que dispone de personal formado en cuanto al procedimiento.



De este personal formado, hay entre orientadores (97) asesores (246) y evaluadores (346) un total de 689 personas habilitadas para dar respuesta al procedimiento, en los centros encuestados.

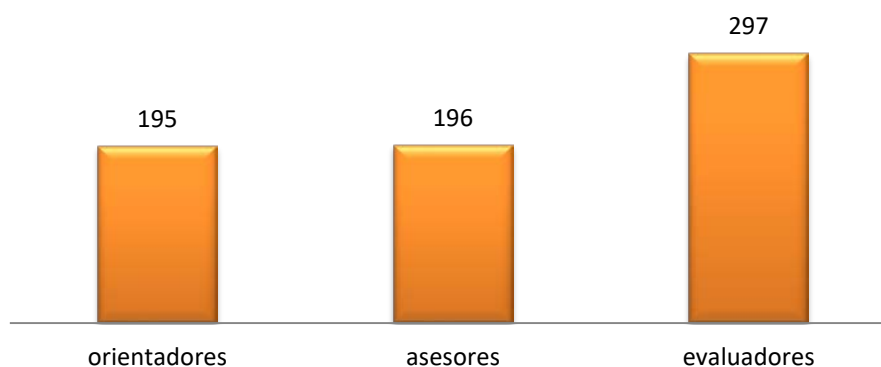
Gráfico 80. Personal habilitado para desempeñar funciones en el procedimiento de acreditación de competencias.



Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

En España, como hemos expresado anteriormente, la figura del orientador en el procedimiento no se ha puesto en práctica como tal, por lo que entendemos que esas funciones eran asumidas por el personal que facilitaba información al ciudadano bien en ventanilla, telefónicamente o a través del departamento de orientación. Vemos en la gráfica que cerca de 200 asesores han desempeñado estas funciones y cerca de 300 evaluadores las han desempeñado en relación al procedimiento de validación de competencias profesionales.

Gráfico 81. Personal que ha desempeñado funciones relativas al procedimiento.



Si comparamos estos datos con los globales donde hay 5.165 asesores y 5.559 evaluadores, queda patente el grado de participación que estos tienen hasta el momento.

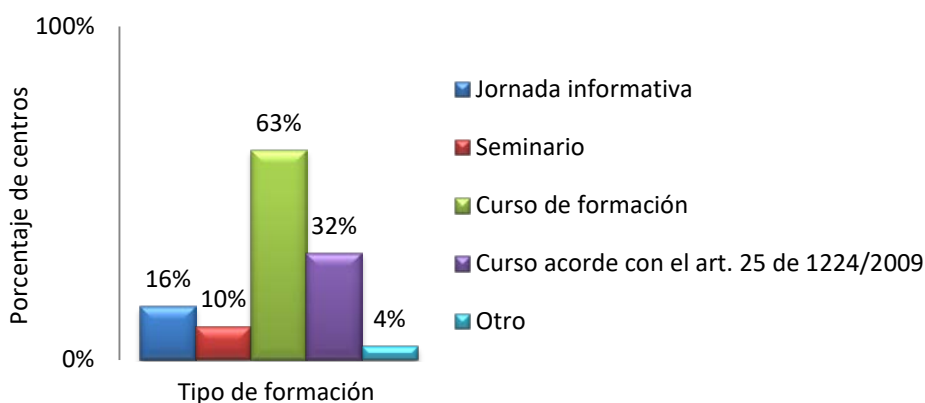
La formación que se ha adquirido como orientador, asesor y/o evaluador de este 65% de centros que sí que cuenta con personal formado, ha sido a través de institutos de las cualificaciones y centros de formación del profesorado. En menor grado a través de universidades, sindicatos y dentro de otros entrarían las consejerías y administraciones autonómicas correspondientes.

Gráfico 82. Órganos de formación.



Si hemos dicho antes que la formación que ha de recibir el personal que participa en el procedimiento ya sea como orientador, asesor o evaluador se ha de ajustar al artículo 25 del RD 1224/2009, vemos que no todo el personal cuenta con esta formación. Tan solo un 32% de los centros, es decir 22 centros dicen contar con el personal formado acorde a la normativa.

Gráfico 83. Tipo de formación a través de la cual se han formado.

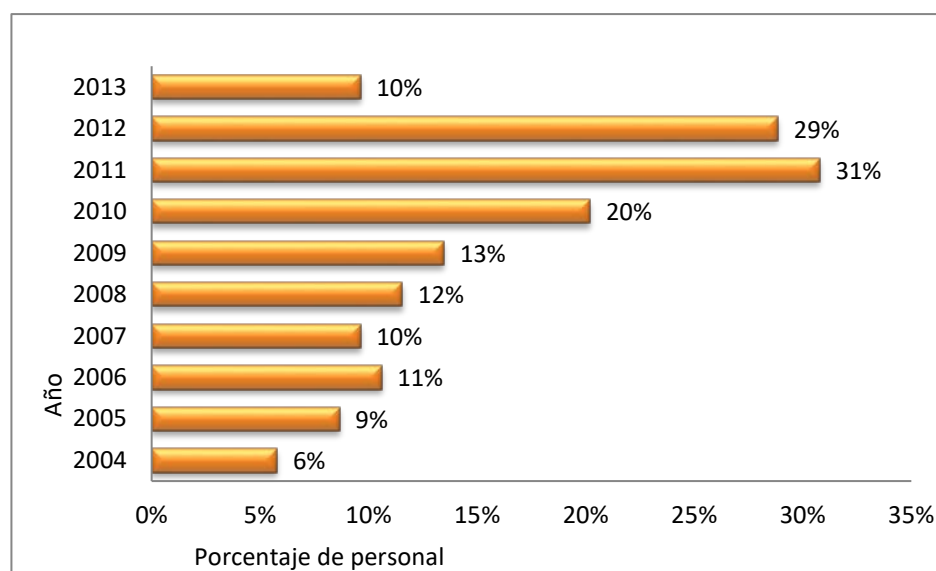


La formación del personal como orientador asesor y/o evaluador ha ido incrementándose desde el año 2004, donde sólo un 6% del personal estaba formado. Comenzó a aumentar de forma significativa desde el 2009, alcanzando su mayor porcentaje en el 2011 y 2012. Hemos de tener en

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

cuenta, como en casos anteriores que el año 2013 lo entendemos como medio año.

Gráfico 84. Porcentaje de personal formado anualmente.



Estar en coordinación y en contacto con el entorno y otras partes interesadas también significa actualizar su información a través de seminarios, charlas o conferencias. Los encuestados han ido participando en ellas progresivamente en la última década, tanto a nivel general en temas de FP como específicas del procedimiento de validación de competencias.

La Formación de las personas responsables del área, ámbito o departamento de acreditación en los centros es principalmente a través de cursos como orientador, asesor y evaluador. Aunque también hay personal que estas funciones las desempeñan habiéndose formado en jornadas informativas, seminarios, autoformación y otros identificados como reuniones con su administración, agencias de calidad o participando en la realización de las guías de evidencias.

Gráfico 85. Formación de las personas responsables del área, ámbito o departamento de acreditación en los centros.

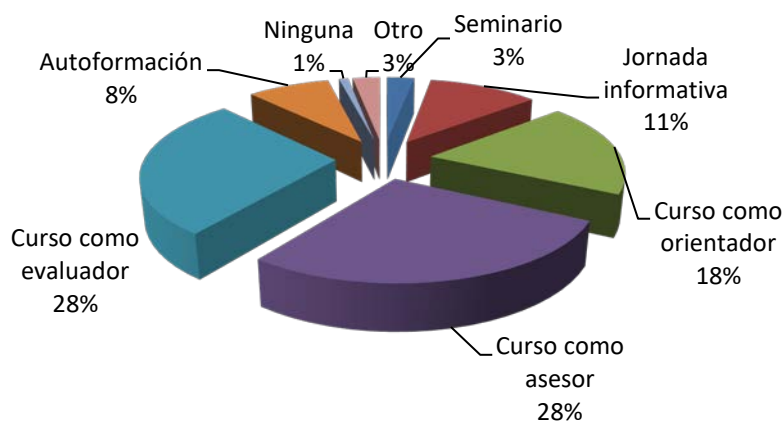
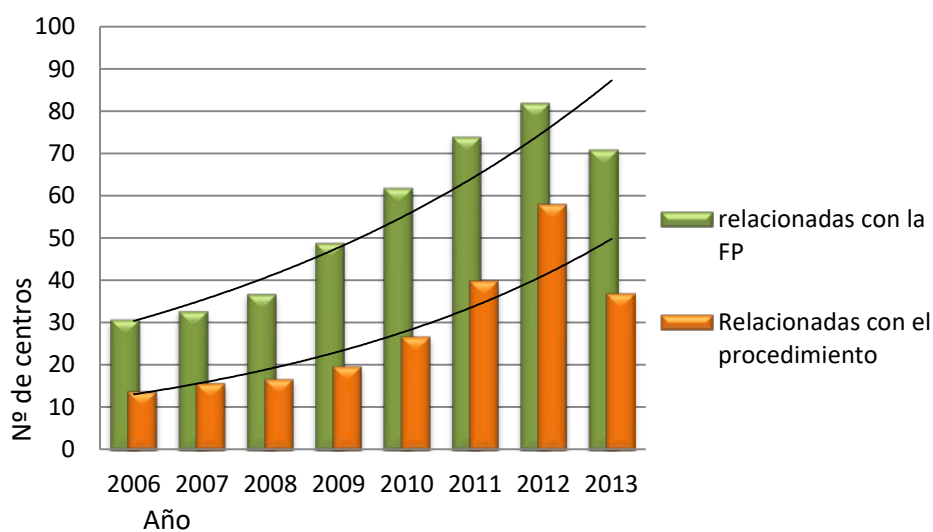


Gráfico 86. N° de centros que han asistido a algún seminario, charla o conferencia.

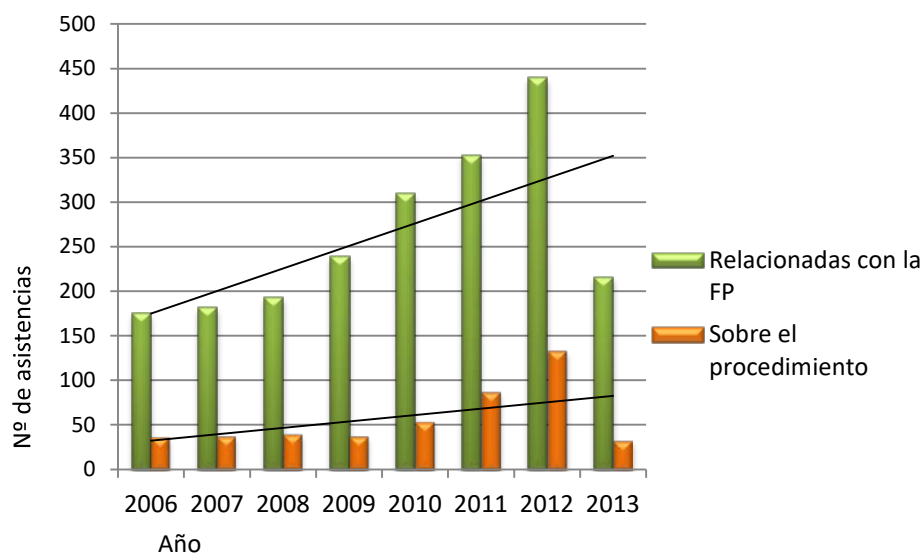


La tendencia de las asistencias a estas charlas, seminarios o conferencias con respecto al procedimiento de acreditación de competencias profesionales va creciendo conforme pasan los años pero está muy distante del número de asistencias que hay con respecto a temas directamente vinculados a la FP. Se puede entender que hay más asistencias en los años más recientes porque los encuestados años atrás no

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

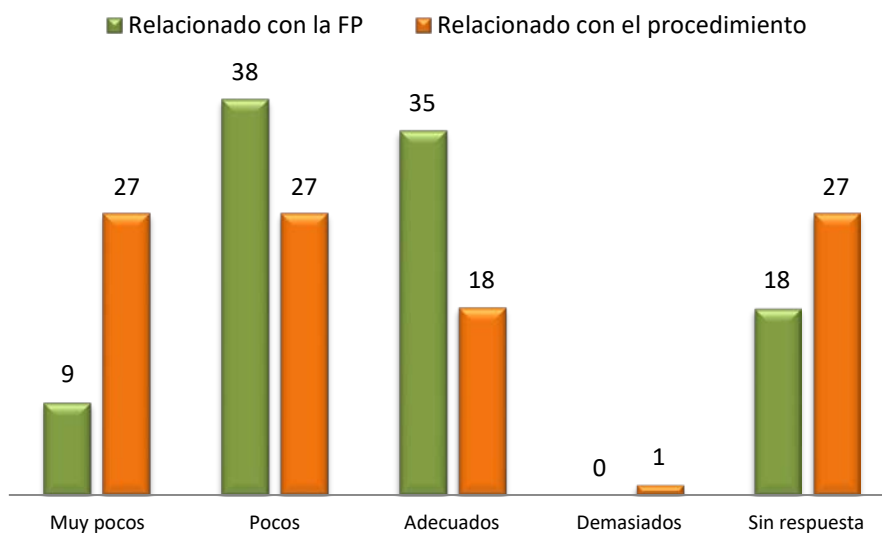
desempeñaban funciones como directores o cargo actual. El año 2013 ha de considerarse hasta la mitad del mismo por haber realizado en ese momento la consulta. Tomando el año 2012 como referencia, podemos ver mucha disparidad de acciones: hay números encuestados que manifiestan no haber acudido a ninguna charla, seminario o conferencia relacionada con el procedimiento, para la mayoría han sido 1 o 2 y sólo uno ha tenido 30 asistencias; del mismo modo las asistencias relacionadas con la FP son para muchos encuestados 1 o 2 mientras para otros son 10, 15 incluso 20 o 40.

Gráfico 87. N° veces que se ha asistido a charlas, seminarios o conferencias relacionadas con la FP y con el procedimiento.



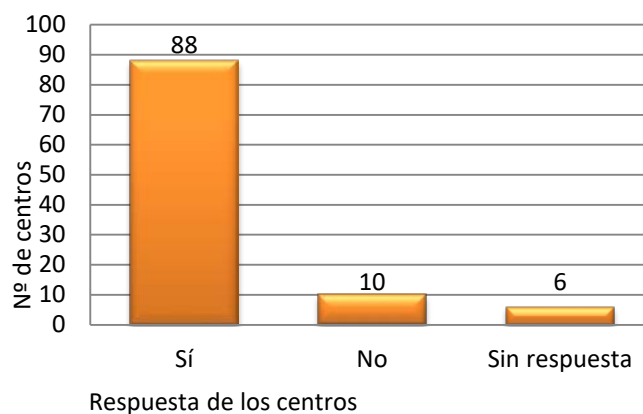
Los encuestados consideran que estos seminarios, charlas o conferencias no son suficientes. Sólo el 18% de los encuestados indica que está cantidad de eventos es adecuada, el 54% de los encuestados indican que son pocos o muy pocos.

Gráfico 88. Valoración de la cantidad de seminarios, charlas y conferencias por porcentaje de centros.



Para mantener al personal de los centros actualizado es necesario que se lleven a cabo acciones para detectar necesidades formativas en el profesorado. Destaca el dato relativo a los 10 centros que no realizan ninguna acción para detectar necesidades formativas en el personal docente.

Gráfico 89. Número de centros que llevan a cabo acciones para detectar necesidades formativas.



Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

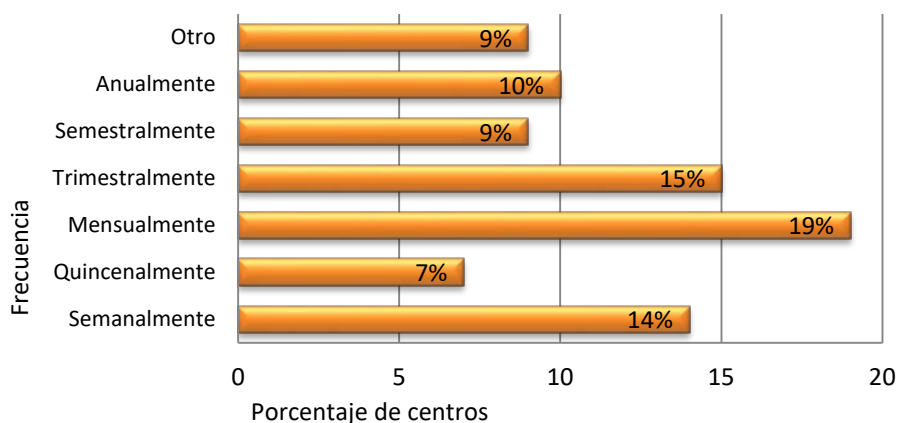
La forma que se utiliza para detectar necesidades de formación en el profesorado es variada, aunque destacan las encuestas al profesorado (58%) y las reuniones entre la dirección del centro y los docentes (59%). Otras formas de detección que son utilizadas son el contacto con agentes económicos y sociales (AES), reuniones con representantes del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) y la Consejería de Educación, también acudir al coordinador de innovación y formación del profesorado o través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, de los departamentos de formación y a través del contacto con empresas.

Gráfico 90. Medios utilizados para detectar necesidades formativas.



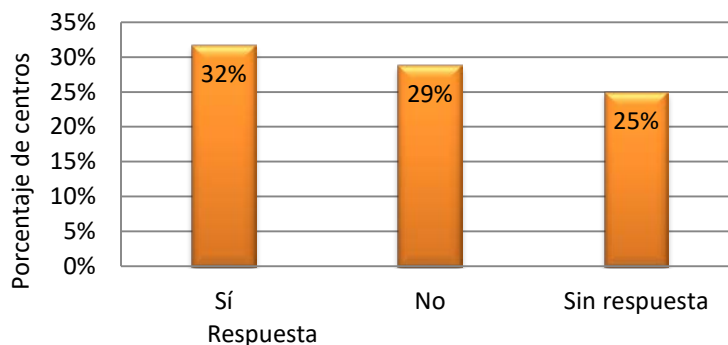
Las reuniones que se producen para detectar necesidades de formación tienen una frecuencia muy variada en el conjunto de los centros, así vemos como lo más frecuente es reunirse mensualmente (19%), trimestralmente (15%) y semanalmente (14%).

Gráfico 91. Frecuencia con la que los centros se reúnen para detectar necesidades formativas.



Hay casi una equiparación entre los encuestados que consideran que los medios que utilizan para detectar necesidades formativas son suficientes (32%) y aquellos que creen que debería haber más medios (29%).

Gráfico 92. Valoración de la frecuencia de las reuniones.



De ese 29% que sí que considera que se deberían utilizar otros medios para detectar necesidades de formación del profesorado, se crea la siguiente tabla de sugerencias donde se han englobado todas ellas y destacamos las más demandadas:

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

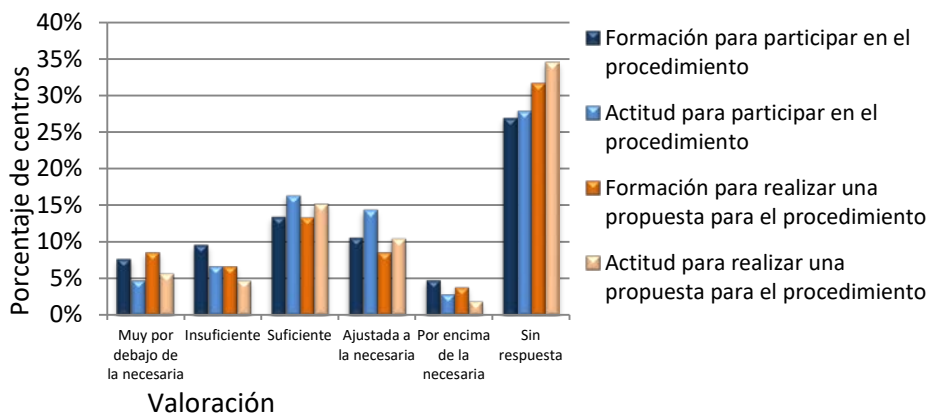
Tabla 61. Sugerencias para detectar necesidades de formación.

SUGERENCIAS
Reuniones entre responsables de formación de la administración competente y centros de formación del profesorado y que posteriormente las necesidades fueran realmente atendidas.
Recepción de sugerencias abierto: a través de web, encuestas o buzón de sugerencias.
Seminarios anuales donde se reúnan profesionales afines para valorar necesidades de formación aplicables a la actividad docente e innovadoras.
Realizar un estudio de necesidades de formación por un agente externo especializado.
Adecuación de perfil formativo a las nuevas necesidades formativas exigidas en las nuevas cualificaciones.
Adecuación de las cualificaciones profesionales a la realidad de las empresas.
Sistema que permita gestionar un mapa de competencias.

En el siguiente gráfico se realiza una comparativa en la que los centros han valorado y comparado la formación que tienen con su actitud tanto para participar en el procedimiento como para realizar una propuesta del mismo.

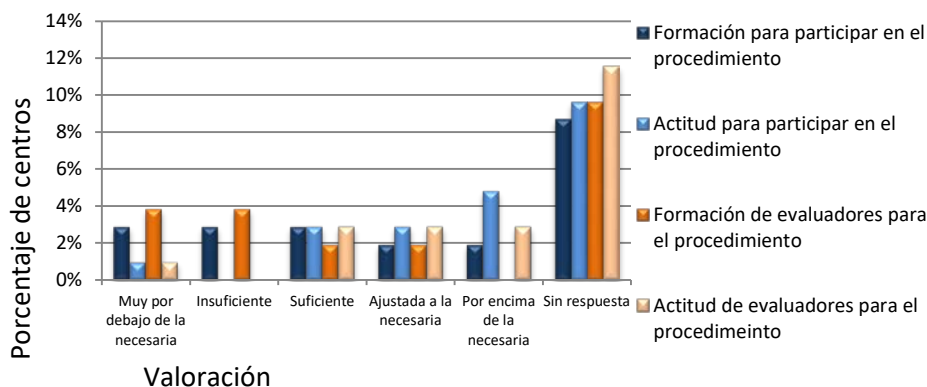
Con respecto a los CIFP vemos que a mayor formación que tiene el profesorado, mayor es su actitud para participar. Para las valoraciones negativas (muy por debajo e insuficiente) los encuestados determinan que tienen una actitud menor que la formación que han recibido. Pero para las valoraciones positivas (suficiente y ajustada a la necesaria) los encuestados dicen disponer de una actitud mayor. La valoración por encima de la necesaria muestra mayor formación que actitud.

Gráfico 93. Formación del profesorado frente a su actitud para desempeñar funciones relativas al procedimiento. CIFP.



Para los CRN la situación resalta más aún. Los centros que menos formación dicen tener muestran una actitud casi nula, pero cuando los centros cuentan con personal formado su actitud para afrontar tareas con respecto al procedimiento de acreditación de competencias profesionales es mayor. Es destacable el porcentaje de centros que considera una actitud “por encima de la necesaria”, denotando esto la actitud positiva que dicen tener estos centros para ocuparse del procedimiento.

Gráfico 94. Formación del profesorado frente a su actitud para desempeñar funciones relativas al procedimiento. CRN.



Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

A esto hay que añadirle las valoraciones de los encuestados acerca de su experiencia con respecto a la formación que asesores y evaluadores tienen:

- “Los Centros Propios de la Comunidad de Madrid no tiene personal docente propio, sino las acciones formativas se imparten por una entidad adjudicataria tras un proceso de licitación”.
- “En Madrid no disponemos de docentes propios, sino que pertenecen a la entidad adjudicataria de la impartición de los cursos, tras un proceso de licitación”.
- “El procedimiento es adecuado pero falta personal administrativo y docente a tiempo completo dedicado a este menester”.
- “No hemos sido requeridos para las acreditaciones realizadas en navarra hasta el momento. Tampoco hemos necesitado formación. Sería importante planificar con antelación suficiente la formación del profesorado en caso de demanda”.
- “Debería expedirse por la administración competente certificado de participación a todos los profesionales implicados y que el mismo tuviera validez como mérito para concursos”.
- “Es necesario que el personal que trabaja en los CIFP se les reconozca la labor que realizan”.

Los asesores y evaluadores de estos centros son los que van a estar en contacto con el ciudadano y los que van a tener que informarle sobre las fases, la estructura y acompañarles a través de todo el recorrido hasta ver validadas o no sus competencias profesionales. Es necesario que estos profesionales conozcan de forma excelente el procedimiento para así poder guiar a cada ciudadano de la forma merecida “ayudándoles a adoptar decisiones importantes para su futuro aprendizaje y empleo, haciendo un mejor uso de sus capacidades inherentes (en ocasiones invisibles) y su potencial” (Cedefop, 2016a).

8. Conclusiones y futuras líneas de investigación

Para afrontar esta última parte de la tesis, donde exponemos las conclusiones generales de la investigación, vamos a tener presentes los objetivos de la investigación, que dan respuesta finalmente al objetivo principal de la misma: Analizar el rol de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España en relación al procedimiento de acreditación de competencias para cotejar su adecuación al mismo.

La estructura de este capítulo está establecida en relación a los objetivos específicos y las preguntas de investigación formuladas para dar respuesta a los mismos. Responderemos a cada una de las preguntas en virtud de los resultados de esta investigación.

8.1. La educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida desde el procedimiento

8.1.1. Beneficios del aprendizaje a lo largo de la vida al individuo, al sistema laboral y la sociedad en general

Como hemos visto a lo largo del estudio, hay notables beneficios para aquellos individuos que es en continuo proceso de aprendizaje. Al elevar y adaptar continuamente sus competencias a los requerimientos laborales tienen mayores opciones de ser competentes en un puesto de trabajo determinado, así como de tener mayores opciones de estar dentro del mercado laboral.

Un sistema productivo con personal cualificado y en el que las competencias de los trabajadores se ajusten a las requeridas en el puesto de trabajo supone un aumento de la producción, a nivel local, regional y nacional.

El desarrollo social depende en gran parte de la economía y de los individuos que la hacen posible. Una sociedad en la que el aprendizaje a lo largo de la vida forme parte de su cultura será una sociedad que avance, progrese y sea capaz de afrontar las disyuntivas que puedan acaecer.

8.1.2. El lugar que ocupa el procedimiento en el aprendizaje a lo largo de la vida

De forma general, todas las personas que formamos el sistema productivo y la sociedad en general hemos experimentado los tres tipos de aprendizaje existentes: el aprendizaje formal, no formal e informal. Pero tan sólo se le ha dado visibilidad e importancia a uno de ellos, el aprendizaje formal. Sabiendo que todos ellos pueden llegar a ser igual de importantes para una persona y su desarrollo personal y profesional es necesario que haya mecanismos que nos permitan identificarlos y ponerlos en valor tanto o más que el aprendizaje formal.

Para capitalizar el aprendizaje no formal e informal hemos de valernos del procedimiento de acreditación de competencias profesionales, como puente de unión entre la educación no formal e informal con la educación formal. De esta manera, se les otorga a los tres tipos de

aprendizaje la importancia merecida y posibilita a una persona ser consciente y hacer conscientes a los demás de sus posibilidades competenciales.

Del mismo modo, a través del procedimiento de acreditación de competencias una persona puede cambiar su perspectiva acerca de la formación. En la medida que el aprendizaje acreditado y reconocido no es sólo el que es obtenido en los centros destinados para ello, las personas sienten mayor motivación por él y aumenta así su nivel de competencias.

Si el aprendizaje a lo largo de la vida forma parte de nuestros sistemas laborales y educativos, el procedimiento de acreditación de competencias profesionales no ha de ser menos. Ha de ser considerado por todos los *stakeholders* (administración, CIFP, CRN, sindicatos, empresa...) como un elemento integrado en nuestro sistema y a través del cual aumenta las posibilidades de cualquiera de ellos.

8.2. El contexto actual del procedimiento.

8.2.1. Fundamentos que defienden la implementación y desarrollo del procedimiento

El procedimiento surge de la lógica que nos dice que el protagonista del aprendizaje es la persona, quedando relegado a un segundo plano los espacios, los tiempos o cualquier otro recurso que sirva a este fin.

La Comunidad Europea identificó la necesidad de una mejora de la empleabilidad y de la competitividad, para ello señaló a la persona como el centro del proceso de validación, independientemente de la vía de adquisición de la competencia formal, experiencia laboral o iniciativas personales (1995).

Del mismo modo la UNESCO identificó la necesidad de que los ciudadanos deberán adquirir nuevas competencias y en diferentes contextos para afrontar con garantía de éxito su proyecto de vida, remarcando la importancia en aprender en todos los ámbitos de la vida (formales, no formales e informales) a través del informe “La educación encierra un tesoro” de Delors (1996).

Desde entonces, de una forma clara, el procedimiento ha ido adquiriendo notoriedad y relevancia en todos los organismos internacionales (UNESCO, OIT, Comisión Europea...) como un elemento más a tener en cuenta en el aprendizaje a lo largo de la vida.

8.2.2. Diferencias entre los principios del procedimiento en los diferentes organismos internacionales

Más que diferencias significativas encontramos similitudes. Entre finales de los noventa y principios del nuevo siglo todas estas organizaciones internacionales han asumido la relevancia que la validación del aprendizaje no formal e informal tiene para el desarrollo social y económico. Su intención ha sido desde entonces la de su fomento e inclusión en los sistemas habituales de educación y empleo como elemento indispensable en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

8.2.3. El desarrollo de la validación de aprendizajes no formal e informal en la UE y conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta

Desde finales de los noventa, con su aparición en la normativa internacional, el procedimiento no ha hecho más que aumentar en importancia. Su presencia en el Consejo Europeo de Lisboa (2000), o la Declaración de Copenhague (2002) así lo confirmaban. En el año 2004 surgió el primer documento cuyo contenido era exclusivo de la validación de competencias profesionales “Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal”. Actualmente, el horizonte que el procedimiento tiene y al que se pretende llegar está definido por la Recomendación del 20 de diciembre de 2012.

Para reforzar esta recomendación contamos por un lado por los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, los cuales nos dan una perspectiva de la implementación del procedimiento en cada uno de los países miembros y a nivel global (2005, 2008, 2010, 2014 y 2016).

Por otro lado, y basados en la recomendación y los correspondientes inventarios disponemos de las directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal (2009 y 2015), las cuales sirven de guía y referencia para que cada uno de los interesados en el procedimiento conozca sus funciones y obligaciones con respecto al mismo.

8.2.4. Principios y elementos que determinan el procedimiento en España y en las Comunidades Autónomas

Ha pasado mucho tiempo desde que en España aparece en la legislación el procedimiento en el año 2002 a través de la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. A raíz de ella se reguló el procedimiento para todo el territorio nacional a través del RD 1224/2009. Este documento es la referencia para todas las convocatorias que se publiquen, tanto a nivel legal como organizativo. Solo hay siete CCAA que han desarrollado este RD para su región.

A demás de depender el procedimiento del marco legislativo descrito, se desarrolla en virtud del Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales alineándose así con las expectativas europeas más recientes, que identifican

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

los marcos nacionales de cualificaciones como elementos clave para el desarrollo de los sistemas educativos y laborales en Europa (Cedefop, 2016b).

8.3. Caracterizar la organización y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional

8.3.1. El procedimiento desde los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España

El panorama español se encuentra correctamente alineado para el desarrollo del procedimiento de acreditación de competencias profesionales: dispone de legislación nacional al respecto tal y como hemos visto y cuenta con CIFP y CRN en cuya legislación se atribuyen las funciones correspondientes.

Esta alineación viene de forma explícita identificada en las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Donde figura como rol de los centros:

- Llevar a cabo la evaluación y certificación.
- Prestar apoyo para la determinación y documentación (fase de asesoramiento), incluida la información y orientación.
- Apoyar a las personas.

La integración del procedimiento de reconocimiento y evaluación de competencias profesionales en el sistema educativo y laboral sería posible si se activara desde los CIFP y los CRN. Asumiendo ellos el procedimiento como otra de sus funciones habituales se agilizaría su desarrollo y permitiría el acceso a él a todos los ciudadanos que así lo deseen, rompiendo la gran brecha existente entre los nueve millones de personas sin cualificación reconocida o acreditada formalmente y las 78.369 plazas convocadas. Pero al depender el procedimiento de la publicación de convocatorias, es la administración regional la que decide cuándo convocarlas, cuántas plazas convocar y sobre qué unidades de competencia (véase Tabla 50 y Tabla 51). Matizando aún más, en unas ocasiones depende de la consejería de empleo y en otras de educación. Esto dificulta la coordinación y desarrollo del propio procedimiento y de todas las partes interesadas en él: administración, organizaciones empresariales y sindicatos.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

La gestión del procedimiento recae también sobre las administraciones correspondientes (Tabla 46). Los centros se limitan a ceder sus espacios y a los profesores participantes. Si al propio centro se le concediera mayor autonomía, posiblemente el procedimiento podría agilizarse, de hecho, el 75% de los directores encuestados consideran que su autonomía al respecto es insuficiente, ninguno manifiesta que sea excesiva.

Las estructuras organizativas no contemplan el procedimiento como un elemento íntegro del centro que deba ser desarrollado y gestionado por él. Tan solo el 43% de los centros (29 CIFP y 24 CRN) manifiestan atender el ámbito o áreas del procedimiento. Nos encontramos una cifra aún más baja si la cuestión es sobre los centros que disponen de un departamento para atender el procedimiento de acreditación de competencias (28%). En la mayoría de los casos atendido por una única persona (Gráfico 59).

8.4.El nivel de desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional de España

8.4.1. La información y orientación al ciudadano

Los centros sí que ofrecen información al ciudadano, principalmente a través de sus páginas webs o en ventanilla. Sin embargo esta información y orientación no es la adecuada, ya que es una demanda del ciudadano que aún no es posible satisfacer. Tan solo en un 30% de los casos en los que un ciudadano acude a estos centros en busca de información y orientación esta es concedida de forma satisfactoria (Gráfico 49). Los propios centros (79%) demandan más recursos para poder atender de forma adecuada al ciudadano (Gráfico 50). En un número significativo de centros (88) se llevan a cabo mecanismos para detectar estas necesidades formativas del profesorado. Hay muchos (79%) que consideran necesario disponer de más recursos para informar al ciudadano sobre el procedimiento, por lo que sería lógico que los profesionales trabajadores en estos centros cuenten con una óptima información y/o formación que les permita satisfacer la demanda ciudadana en cuanto a formación.

Si se pretende conseguir un óptimo servicio de información y orientación, en vista de estos resultados, sería conveniente, en alineación con las Directrices para la Validación del Aprendizaje no Formal e Informal (2015):

- Movilizar los servicios de orientación profesional y asesoramiento existentes, por ejemplo, en los ámbitos de la educación y formación, el mercado de trabajo y los servicios sociales, para que aporten información y presten asesoramiento sobre la validación.
- Mejorar la red existente de servicios de orientación profesional y asesoramiento para llegar a todos los posibles grupos objetivo de la validación.
- Utilizar mecanismos de coordinación para garantizar que se atiende a los candidatos allí donde viven, estudian o trabajan.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Establecer una línea fija de cooperación entre las partes interesadas públicas y privadas para ofrecer una mejor información y asesoramiento sobre la validación.
- Informar sobre los costes y beneficios de la validación.

8.4.2. Los responsables del procedimiento en los centros

Los responsables del procedimiento como hemos visto anteriormente son todas las partes interesadas (Tabla 24) , dependiendo a que nivel deben desarrollar unas funciones u otras.

En el caso de la administración regional, hemos visto que cada CCAA tiene su servicio responsable del procedimiento (Tabla 46) desde el cual se toman las decisiones vinculadas a las convocatorias a través de las cuales se desarrolla el procedimiento.

Hemos visto el poco desarrollo que los CIFP y los CRN tienen con respecto al procedimiento por lo que no hay una figura que represente de forma clara la responsabilidad en estos centros.

Aquellos centros en los que sí que hay unidades o departamentos dedicados a atender el procedimiento, también tienen atendándolo a personal formado bien como orientador, como asesor o como evaluador en el procedimiento. Generalmente es una persona la responsable, aunque en algunos casos con varias.

8.4.3. El personal necesario (asesores y evaluadores) para desarrollar el procedimiento desde los centros

Los centros no disponen aún del personal necesario para que el procedimiento se desarrolle de forma adecuada. El personal del centro debieran disponer de una formación que les permitiera realizar las correspondientes funciones de una forma apropiada y hemos visto que no siempre es así. No solo en relación a las fases de asesoramiento y evaluación, sino también en relación a la información y orientación al ciudadano.

El 35% de los centros señalan no disponer de personal formado para dar respuesta al procedimiento. Del 65% restante, un 63% dicen estar

formados por un curso de formación, pero tan solo el 32% señalan estarlo acorde al artículo 25 del RD 1224/2009. A esto se le suma las múltiples declaraciones que los directores nos han hecho indicándonos que uno de los problemas que el procedimiento actualmente tiene es la formación de estos profesionales (pág. 342 y 248).

La formación de los profesionales en el procedimiento influye de una forma positiva en el mismo, no solo a nivel profesional para llevar a cabo las tareas que ello supone, sino también en la actitud con la que estos profesionales se enfrentan a ello, tal y como hemos visto en los Gráfico 93 y Gráfico 94, donde queda reflejado que a mayor formación que tienen los profesionales del centro mayor es su actitud para asumir funciones con respecto al procedimiento.

8.4.4. Relación con el sistema productivo, la administración y otros centros afines

Sabemos que las relaciones de colaboración y cooperación que se establezcan entre los centros y su entorno son un medio de economizar recursos y aumentar el alcance del procedimiento.

En este caso las cooperaciones entre los CIFP y los CRN entre ellos y su entorno es en casos limitada. Tan solo 30 CIFP dicen tener relaciones con CRN y 9 CRN dicen tener relaciones con CIFP (Gráfico 66 y Gráfico 67), no consiguiéndose así un aprovechamiento de los recursos ni permitiendo el enriquecimiento mutuo. La colaboración a través de reuniones con la misma administración es considerada por el 30% de los encuestados como inadecuada.

8.5. Valoración de la participación de estos centros en el procedimiento

8.5.1. Involucración de los centros en el procedimiento

Como hemos visto anteriormente, la Recomendación del 20 de diciembre del 2012, plantea entre otras sugerencias la de establecer el procedimiento de una forma abierta, estableciendo como fecha límite el año 2018.

Podemos plantear varias conclusiones, teniendo en cuenta esta recomendación, los datos obtenidos durante esta tesis y la opinión de los directores que han colaborado en la misma:

- Desde la normativa establecida en España y la correspondiente para los CIFP y los CRN, sería viable que el procedimiento adquiriera un formato abierto al ciudadano.
- Los encuestados han manifestado en numerosas ocasiones su voluntad de asumir el procedimiento entre sus funciones habituales de una forma integral.
- El principal impedimento al que hay que hacer frente para que el procedimiento quede establecido de una forma abierta corresponde a la preparación de los CIFP y de los CRN, principalmente con respecto a la formación de sus profesionales, pero también en relación a la inclusión del procedimiento en la organización del centro, la dotación de mayor autonomía de gestión y la asignación de más responsabilidades y recursos para asumirlas.

8.6. Nuevas líneas de investigación

Una vez finalizado el estudio, se abren varias prospectivas de investigación dignas de tener en cuenta.

La primera surge de los propios resultados de la investigación y la claridad de la situación una vez expuestos los mismos. El disponer de una continua fuente de información esclarece el panorama y posibilita la opción de medir una situación determinada, primer paso para que se produzca su desarrollo.

Otra línea interesante es el planteamiento de un estudio similar desde el ciudadano, considerando el impacto que el procedimiento tiene sobre la sociedad, a corto, medio y largo plazo.

La descentralización del procedimiento provoca disparidad de situaciones aunque todas ellas provenientes de la misma base. Una recopilación y análisis de todas ellas identificaría las más apropiadas y permitiría hacer extensibles aquellas que son más eficientes.

9. Referencias bibliográficas

- Aagaard, K. (2010). *European inventory on validation of informal and non-formal learning 2010: Country report: Denmark*. Brussels: Cedefop. Consultado en <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77455.pdf>
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Almuedo-Paz, A., Brea-Rivero, P., Buiza-Camacho, B., Rojas-De Mora Figueroa, A., & Torres-Olivera, A. (2011). Utilidad de la acreditación de competencias profesionales en el desarrollo profesional continuo. *Revista de Calidad Asistencial*, 26(4), 221–227. <http://doi.org/10.1016/j.cali.2010.12.005>
- Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., & Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 15–34.
- Antuñez, S., & Gairín, J. (1996). *La organización Escolar. Práctica y fundamentos*. (Vol. 1). Barcelona: Graó.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Caracas: Episteme.
- Arnau, L. (2010). *La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional: elaboración, aplicación y evaluación de un programa de orientación a alumnos de formación profesional para el empleo* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
- Asís Blás, F. (2010). La Formación Profesional y la economía sostenible: avances y riesgos en los proyectos de ley. Consultado en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6973>
- Aznar Díaz, I. (2003). *Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Consultado en <http://hera.ugr.es/tesisugr/17383456.pdf>
- Bajo, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico Y Económico Escorialense*, (42), 531–550.
- Barraza Macías, A. (2007). *Innovación Educativa*. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion-educativa.shtml>
- Bjørnavold, J. (1997). *Identification and validation of prior and informal learning: experiences, innovations and dilemmas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Bjørnavold, J. (1997). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Revista Europea de Formación Profesional*, (12), 58–75.
- Bjørnavold, J. (1999). Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas (pp. 9–36). Presented at the AGORA V. Detección, evaluación y reconocimiento de las competencias no formalizadas, Salónica: Cedefop Panorama series; 46. Consultado en http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5132_es.pdf
- Bjørnavold, J. (2002). Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas (pp. 9 – 36). Presented at the Ágora - V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas, Salónica: Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas,.
- Blanco Gregory, R. (2013). *El proceso de consolidación del sistema de la Formación Ocupacional en Extremadura. Una aproximación sociológica a su estilo de desarrollo* (Tesis doctoral). Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Bodas González, E. (2007). *Formación profesional en España, la*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera Pérez, L., & Córdoba Mendoza, M. (2011). Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 9(2), 51–75.
- Cabrero, J. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías. Editorial Tornapunta Ediciones. Madrid. Comunicación presentada en el V Congreso internacional de formación para el trabajo: Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Calleja, J. (2015). When VET will be taken seriously. Vocational education and training needs a strong commitment. *Social Agenda*, 41. Consultado en <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=737&langId=en&pubId=7810&visible=1>
- Camas Roda, F. (2007). *La Formación Profesional en los Ámbitos Educativos y Laboral. Análisis tras la LO 2/2006, de Educación, y del RDD 395/2007 de Formación Profesional para el Empleo*. Pamplona: Thomoson Aranzadi.
- Carro Sancristóbal, L. C. (2015). El panorama de la validación y acreditación de competencias en España. *Certiuni Journal*, 0(1), 10–24.
- Cedefop. (2000). *El Sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000: Cedefop. Consultado en http://www.oei.es/etp/sistema_formacion_profesional_espana_cedefop_cap3.pdf
- Cedefop. (2002). *Agora V: detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities: European Cente for the Development of Vocational Training. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13125.aspx>
- Cedefop. (2009b). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Cedefop. (2014a). Europass. Consultado en <https://europass.cedefop.europa.eu/es/home>
- Cedefop. (2014b). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 Key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cedefop. (2014c). *Terminology of European education and training policy* (2º ed.). Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Consultado en http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4117_en.pdf
- Cedefop. (2014d). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purpose* (Cedefop reference series; No 96). Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2015a). Briefing note - Encouraging adult learning. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9099>
- Cedefop. (2015b). *Continuing VET in Europe: the way ahead*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/files/3070_en.pdf
- Cedefop. (2015c). *La innovación y la formación: aliados del cambio* (Nota informativa).
- Cedefop. (2015d). *Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14*. Luxembourg: Publication office. Cedefop references series.
- Cedefop. (2016a). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal* (104). Luxembourg: Publication office. Cedefop references series.
- Cedefop. (2016b). *ECVET in Europe: monitoring report 2015*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 56. Consultado en <http://dx.doi.org/10.2801/946187>
- Cedefop. (2016c). *Hacia Nuevas Rutas* (Nota informativa).
- Cedefop. (2016d). *Los marcos de cualificaciones en Europa*.
- Cedefop. (2016e). Matching Skills and Jobs | Skills Panorama. Consultado en http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/skills-themes/matching-skills-and-jobs?field_countries_tid=29&edit-submit-businessservices=Apply
- Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail, de l'emploi. (2014). Le portail de la validation des acquis de l'expérience [www.vae.gouv.fr]. Consultado en <http://www.vae.gouv.fr/>

- CIDEC. (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida* (Cuadernos de trabajo). San Sebastián: CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. Consultado en <http://cidec.net/cidec/wordpress/?cat=10>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1996). *Libro verde: Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1997). *Aprender en la sociedad de la información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación (1996-1998)*. Luxemburgo; Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000a). *Comunicación de la Comisión e-Learning – Concebir la educación del futuro* (COM(2000) 318 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000b). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Consultado en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11047>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea* (COM(2001) 681 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2002a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones* (COM(2002) 72 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2002 relativa a un modelo europeo común de currículum vitae (CV), DO L 79 de 22 de marzo de 2002 DO L 79 de 22 de marzo de 2002 (2002).
- Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente* (COM (2001) 678 final).
- Comisión Europea. (2005). *Hacia un Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida* (No. SEC (2005) 957). Bruselas. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/normativa/2005-haciamarcoeuropeo.pdf?documentId=0901e72b806a6c66>
- Comisión Europea. (2014). European Qualifications Framework. Consultado en [http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f\[0\]=im_field_entity_type:97](http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f[0]=im_field_entity_type:97)
- Comunidades Europeas. Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, DUE núm. C346 de 18 de diciembre de 2000 DUE núm. C346 de 18 de diciembre de 2000. Consultado en http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Condorcet, N. (1990). *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Confederación Europea de Sindicatos, Unión de Confederaciones de la Industria y de las Organizaciones Empresariales de Europa (Asociación Europea de PYMES) y Centro Europeo de Empresas Públicas y de Empresas de Interés Económico General. (2002). *Marco de acción para el Desarrollo Permanente de Competencias y Cualificaciones*. Barcelona: Contribución al Consejo Europeo de Barcelona.

Consejo de Europa. (1961). *Carta Social Europea*. Estrasburgo.

Consejo de Europa. (1970). *Permanent Education*. Estrasburgo.

Consejo de Europa. (1977). *Contents and Methods of Adult Education*. Estrasburgo.

Consejo de Europa. (1978). *Permanent Education. Final Report*. Estrasburgo.

Consejo de la Unión Europea. (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo* (No. 5680/01 EDU 18). Bruselas.

Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional, Diario Oficial de las Comunidades Europeas 2003/C13/02. de 18 de diciembre Diario Oficial de las Comunidades Europeas 2003/C13/02. 18.1.2003 (2002).

Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo sobre la educación permanente, DOCE núm. C 163 de 9 de julio de 2002 DOCE núm. C 163 de 9 de julio de 2002 (2002).

Consejo de la Unión Europea. (2004a). *"Educación y Formación 2010" - urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. (No. 14358/03 EDUC 168 - COM(2003) 685 final). Bruselas.

Consejo de la Unión Europea. (2004b). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal* (9175/04 EDUC 101 SOC 220). Bruselas.

Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, DOUE núm. C 398 de 22 de diciembre de 2012 DOUE núm. C 398 de 22 de diciembre de 2012 (2012).

Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea. (2004). *Comunicado de Maastricht. Sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Maastricht. Consultado en

- http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_es.pdf
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea. (2006). *Comunicado de Helsinki. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Helsinki.
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea. (2008). *El Comunicado de Burdeos. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. Burdeos. Consultado en http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_en.pdf
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea. (2010). *Comunicado de Brujas. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020*. Brujas. Consultado en http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf
- Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea. (2002). *Declaración de Copenhague*.
- Consejo Escolar del Estado. (2015). Consultado en <http://www.mecd.gob.es/cee/portada.html>
- Consejo Europeo. Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje, DO L 17 de 22 de enero (1999).
- Consejo Europeo. Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia (2000). Consultado en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#top
- Consejo Europeo. (2000b). *Consejo Europeo de Santa maría da Feira. 19 y 20 de junio de 2000*.
- Consejo Europeo. Agenda social europea. Aprobada por el Consejo Europeo de Niza de 7, 8 y 9 de diciembre de 2000, DOCE núm. 157 de 30 de mayo de 2001 DOCE núm. 157 de 30 de mayo de 2001 (2001).
- Consejo Europeo. (2001b). *Consejo Europeo de Estocolmo. 23 y 24 de marzo de 2001*.
- Consejo Europeo. Recomendación del Consejo, de 19 de enero de 2001, sobre la aplicación de las políticas de empleo de los Estados miembros, DOCE núm. L 22 de 24 de enero de 2001 DOCE núm. L 22 de 24 de enero de 2001 (2001).
- Consejo General de Formación Profesional (CGFP) - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (n.d.). Consultado en <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/consejo-fp.html>

- Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias
- Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas. Tratado de la Unión Europea (1992).
- Constitución Española, (Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978)
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. In *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cubeiro, J. C. (2013, November 26). hablemos de talento: La fórmula del Talento de Luis Conde. Consultado en <http://jccubeirojc.blogspot.com.es/2013/11/la-formula-del-talento-de-luis-conde.html>
- Dave, R. H. (Ed.). (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana / Instituto de la Unesco para la educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Educación y Formación 2020 (ET 2020), Diario Oficial de la Unión Europea C119 de 28.5.2009 (2009). Consultado en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=ES>
- EducaCyL. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida - Contenido: ¿Qué es una unidad de competencia? Consultado en <http://www.educa.jcyl.es/adultos/es/acreditacion-competencias-profesionales/unidades-competencia/unidad-competencia>
- Education and Communities. Office of Education. (2014). Consultado en http://www.training.nsw.gov.au/training_providers/resources/skillsonline/rpl_resources.html
- El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. Decisión núm. 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), Diario Oficial de la Unión Europea L 390/6 de 31 de diciembre de 2004 (2004).
- El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET), DOCE 2009/C 155/02 de 8 de julio (2009).

- Consultado en <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/recomendacionecvetes.pdf?documentId=0901e72b800c73ad>
- Etxeberria, J., & Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the learning Society*. Consultado en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Commission. (2004a). *Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning* (No. DG EAC B/1 JBJ 26.1.04). Brussels.
- European Commission. (2004b). *Towards a European Qualifications Framework (and a Credit Transfer System for Vocational Education and Training)*. Bruselas. Consultado en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/files/EQF_Maastricht_FINAL_sent_to_01.pdf
- European Commission, & Cedefop. (2005). European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2005. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-2005>
- European Commission, & Cedefop. (2008). European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2008. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-20072008>
- European Commission, Cedefop, & ICF International. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014*. Consultado en <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>
- European Commission, DG Education and Culture, GHK Consulting, & Cedefop. (2010). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010*. Consultado en <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-2010>
- European Council. (2015). Eastern Partnership summit, Riga, 21-22/05/2015 - Consilium. Consultado en <http://www.consilium.europa.eu/en/meetings/international-summit/2015/05/21-22/>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- European Quality Assurance in Vocational Education and Training. (2009). Overview of the EQAVET Framework. Consultado en <http://www.eqavet.eu/WebBasedQA/GNS/overview.aspx>
- European Union. (2011). EUR-Lex. Access to European Union Law. Consultado en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:ef0018>
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrández, A. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonseca Morillo, F. J., & Martín Burgos, J. A. (1992). El Tratado de Maastricht: análisis y perspectivas. *Revista de Instituciones Europeas*, 19(2), 517–564.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31–85.
- García Garrido, J. L. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gigosos, M. (2009). Detección de las necesidades de formación en el actual marco de la Formación Profesional. *Revista Del Instituto de Estudios Económicos*, (2), 81–211.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- González Soto, A. P. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: Proyección en Educación Secundaria y en Formación de Personas Adultas. *XI Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo 1, Ponencias. San Sebastián*.
- Hely, A. S. M. (1963). *Nuevas Tendencias de la Educación de Adultos. De Elsinor a Montreal*. París: UNESCO.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento* (Estudios Sociales nº 25). Fundación “La Caixa.” Consultado en www.laCaixa.es/ObraSocial
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3a. ed.). Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito/Servicios y Proyecciones para América Latina.

- Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Illich, I. (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INCUAL. (2001). *Guía de la formación de profesionales en España*. Madrid.
- INCUAL. (2014). Catálogo Nacional de Cualificaciones. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/>
- INCUAL. (2015a). Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Consultado en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- INCUAL. (2015b). Instituto Nacional de las Cualificaciones (Incual). Consultado en <http://www.educacion.gob.es/iceextranet/>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. Consultado en <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscid-2011-sp.pdf>
- Jane, H. (1973). *For a Community policy on education* (Bulletin of the European Communities No. 10/73). Comisión de las Comunidades Europeas.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Routledge.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173–186. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente, en retrospectiva. *Revista Europea de Formación Profesional*, (8), 16–23.
- Kellen, D., & Bengtsson, L. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Washington, D.C.: OECD.
- Kotthoff, H.-G. (2011). Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(18), 27–60. <http://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7557>
- Legrand, P. (1970). *An introduction to Lifelong Learning*. Unesco.
- Legrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona ; Paris: Teide: Unesco.
- Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional, BOE núm. 9, de 10 de enero de 1986 (1986).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado núm. 187, de 6 de agosto de 1970 (1970).
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral (Boletín Oficial del Estado, núm. 217, de 10 de septiembre de 2015) (2015).
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo., BOE núm. 301, de 17 de diciembre de 2003 (2003).
- 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 (2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 de 10 de diciembre (2013).
- Liébana, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Consultado en <http://umer.es/images/doc/n58.pdf>
- LimeSurvey Project Team, & Schmitz, C. (2013). LimeSurvey: An Open Source survey tool (Version 2.00+). Hamburg: LimeSurvey Project Hamburg. Consultado en <http://www.limesurvey.org/>
- Lopez-Fuensalida, C. (2007). Centros integrados de formación profesional. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (7), 10.
- Lopez-Fuensalida Moya, C. (2007). Centros integrados de formación profesional. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (7), 10–.
- MacLuhan, M., & Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- Martínez Villar, A. (2012). *La educación ambiental y la formación profesional para el empleo: La integración de la sensibilización ambiental*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Consultado en <http://hera.ugr.es/tesisugr/21802531.pdf>
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: el centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martín Pérez, S. (2015). *La formación profesional en España: Diseño de un modelo de alineación estratégica de las políticas públicas* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Martín Seco, P. (2015). *La acreditación de competencias en España: Implantación de un sistema de gestión basado en procesos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- MEC. (2014). Marco Europeo de Cualificaciones. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/mecu/mecu-europa/que-es-ef.html>
- MECD. (2015). *Informe sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias adquiridas por la experiencia laboral*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Medina Fernández, O., & Sanz Fernández, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253–281.
- Medina, O., & Sanz, F. (2009a). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. *Teoría de La Educación*, (21), 165–193.
- Medina, O., & Sanz, F. (2009b). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, (348), 253–281.
- Merle, V. (1997). La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación Profesional*, (12), 39–52.
- MEYSS. (2015). *Informe sobre el seguimiento de indicadores de empleo de Estrategia Europa 2020*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2011). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. California: Sage.
- Ministerio de Educación. (2009a). Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral. Guía del Asesor. Consultado en <http://www.educacion.gob.es/educa/indicadores/indicadores-inicial/pdf/Acreditacion/GUIA%20ASESOR.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009b). Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral. Guía del Evaluador. Consultado en <http://www.todofp.es/dctm/todofp/acreditacion-de-competencias/instrumentos/guia-evaluador.pdf?documentId=0901e72b80287150>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Memoria final del proyecto ERA*.

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015). Servicio Público de Empleo Estatal. Consultado en https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/centros_formacion/centros_referencia_nacional.html
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2016). Registros de Convenios Colectivos. Mapa de la Negociación Colectiva. Consultado en <http://www.laboral-social.com/convenios-colectivos-espana-tipologia-contenido-analisis-aplicacion.html>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Madrid.
- Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás*, (1). Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3436651>
- Morillas, J. (2000). Las nuevas directrices europeas de empleo para el año 2001. *Boletín Económico de ICE*, 2672, 23–25.
- Muñoz Carril, P. C., & González Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447–465.
- Muñoz, V. (2009). Las necesidades de Formación Profesional: una visión desde las empresas. *Revista Del Instituto de Estudios Económicos*, (2), 165–180.
- Navarro, J. L. M., Ramos, A. R., & Carlini, M. L. R. (2001). Formación, ocupación, capital humano y políticas de empleo. *Trabajo: Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, (10), 87–108.
- Observal. (2015). Familias profesionales - Observatorio de la Validación de las Competencias Profesionales. Consultado en <http://www.observal.es/familias-profesionales>
- OCDE. (2013a). PIAAC-ES. Consultado en <http://www.oecd.org/piaac-es/>
- OCDE. (2013b). Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Consultado en <http://www.oecd.org/site/piaac/>

- OECD. (2013). *Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC)*. Consultado en <http://www.oecd.org/piaac-es/>
- OECD Publishing. (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Consultado en http://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs_9789264252073-en
- OIT. (1974). *Convenio sobre la licencia pagada de estudios* (No. 140). Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Consultado en http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C140
- OIT. (1975a). *Convenio sobre el desarrollo de los recursos humanos* (No. 142). Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Consultado en http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C142
- OIT. (1975b). *Convenio sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos* (No. 142). Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Consultado en http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C142
- Olszewski, M. Dictamen del Comité de las Regiones – Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal, (Diario Oficial de la Unión Europea núm C 019/16 de 21 de enero de 2015).
- Orden ESS/1897/2013 , de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (Boletín Oficial del Estado, núm. 249 de 17 de octubre de 2013).
- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (Boletín Oficial del Estado, núm. 10 de 11 de enero de 2014).
- Orden PRE/910/2011, de 12 de abril, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado núm. 90 de 15 de abril de 2011).

Orden PRE/3480/2011, de 12 de diciembre, por la que se establece la Comisión Interministerial para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral para el ámbito de gestión de la Administración General del Estado (Boletín Oficial del Estado núm. 308, de 23 de diciembre de 2011).

Papadopoulos, G. (1994). *Educatioin 1960-1970. The OCDE Perspective*. París: OCDE.

Paz Fernández, X. B. (1984). *Educación de adultos y educación permanente*. Barcelona: Humanitas.

Pérez Sánchez, M. (1997). *Formación y empleo en España: Análisis y evaluación de la política de formación ocupacional*. Granada: Universidad de Granada.

Pérez Serrano, M. G. (2004). Aprender a lo largo de la vida: educación para la ciudadanía, 261–288.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1–42.

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2004). Guidelines on the Accreditation of Prior Learning.

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (Boletín Oficial del Estado núm. 27, de 31 de enero de 2008)

Real Decreto 67/2015, de 6 de febrero, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Tecnologías Avanzadas de Zaragoza, en el área profesional Producción Audiovisual y en el área profesional Producciones Fotográficas de la familia profesional Imagen y Sonido, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 33 de 7 de febrero de 2015).

Real Decreto 68/2015, de 6 de febrero, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Imarcoain de Energías Renovables «Cenifer», en el área profesional Energías Renovables y en el área profesional Eficiencia Energética de la familia profesional Energía y Agua, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 33 de 7 de febrero de 2015).

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de

formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado núm. 55 de 5 de marzo de 2014).

Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional. (Boletín Oficial del Estado núm. 48 de 25 de febrero de 2008).

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (Boletín Oficial del Estado núm. 64, de 16 de marzo de 1999).

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (Boletín Oficial del Estado núm. 87 de 11 de abril de 2007).

Real Decreto 551/2014, de 27 de junio, por el que se califican como Centros de Referencia Nacional a la Escuela Superior de Hostelería y Agroturismo de Extremadura, en el área profesional Agroturismo de la familia profesional Hostelería y turismo, y al Centro Nacional de Formación Ocupacional de Don Benito, en el área profesional Agricultura de la familia profesional Agraria, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 164 de 7 de julio de 2014).

Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 127, de 25 de mayo de 2010).

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (Boletín Oficial del Estado núm. 138, de 10 de junio de 1995).

Real Decreto 868/2015, de 2 de octubre, por el que se califican como Centros de Referencia Nacional tres Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional de la Comunidad de Castilla y León, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 248 de 16 de octubre de 2015).

Real Decreto 869/2015, de 2 de octubre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Instituto Politécnico Marítimo Pesquero del Atlántico de Vigo, en el área profesional Pesca y Navegación de la familia

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

profesional Marítimo-Pesquera, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 249, de 17 de octubre de 2015).

Real Decreto 870/2015, de 2 de octubre, por el que se califican como Centros de Referencia Nacional cuatro Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional y se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro de Formación en Administración, Seguros y Finanzas de Fuencarral, todos ellos de la Comunidad de Madrid, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 249 de 17 de octubre de 2015).

Real Decreto 871/2015, de 2 de octubre, por el que se crean como Centros de Referencia Nacional el Centro Integrado de Formación y Experiencias Agrarias de Molina de Segura en el área profesional Conservas Vegetales de la familia profesional Industrias Alimentarias y el Centro Integrado de Formación y Experiencias Agrarias de Lorca en el área profesional Ganadería de la familia profesional Agraria, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 245 de 13 de octubre de 2015).

Real Decreto 872/2015, de 2 de octubre, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Paterna en el área profesional Instalación y Amueblamiento y en el área profesional Transformación de Madera y Corcho de la familia profesional Madera, Mueble y Corcho, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 245 de 13 de octubre de 2015).

Real Decreto 873/2015, de 2 de octubre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro de Investigación y Formación en Electricidad y Electrónica de Torrelavega, en el área profesional Instalaciones Eléctricas, en el área profesional Instalaciones de Telecomunicación y en el área profesional Equipos Electrónicos de la familia profesional Electricidad y Electrónica, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 245 de 13 de octubre de 2015).

Real Decreto 874/2015, de 2 de octubre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Nacional de Formación en Nuevas Tecnologías de La Rioja, en el área profesional Sistemas y Telemática de la familia profesional Informática y Comunicaciones, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 249 de 17 de octubre de 2015).

Real Decreto 875/2015, de 2 de octubre, por el que se crea como Centro de Referencia Nacional el Centro Integrado Escuela Sanitaria Técnico Profesional de Navarra, en el área profesional Servicios y Productos Sanitarios y en el área profesional Atención Sanitaria de la familia

profesional de Sanidad, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 249, de 17 de octubre de 2015).

Real Decreto 876/2015, de 2 de octubre, por el que se califican como Centros de Referencia Nacional al Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Ciudad Real, en el área profesional Bebidas y en el área profesional Aceites y Grasas de la familia profesional Industrias Alimentarias y al Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Guadalajara, en el área profesional Energía Eléctrica, en el área profesional Agua y en el área profesional Gas de la familia profesional Energía y Agua, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 249 de 17 de octubre de 2015).

Real Decreto 991/2014, de 28 de noviembre, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional a la Escuela de Organización Industrial de la Fundación EOI, en colaboración con la Entidad Pública Empresarial Red.es, en las áreas profesionales de Marketing y relaciones públicas y Compraventa de la familia profesional Comercio y marketing, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 315 de 30 de diciembre de 2014).

Real Decreto 992/2014, de 28 de noviembre, por el que se califica como Centro de Referencia Nacional al Centro de Tecnología del Espectáculo, perteneciente al Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, en el área profesional Espectáculos en vivo de la familia profesional Imagen y sonido, en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 315 de 30 de diciembre de 2014).

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Boletín Oficial del Estado núm. 185, de 3 de agosto de 2011).

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (Boletín Oficial del Estado núm. 219 de 12 de septiembre de 2003).

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado núm. 223 de 17 de septiembre de 2003).

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (Boletín Oficial del Estado núm. 182 de 30 de julio de 2011).

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, (Boletín Oficial del Estado núm. 205 de 25 de agosto de 2009).

Real Decreto 1323/2002, de 13 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 324/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen normas básicas de ordenación de las explotaciones porcinas (Boletín Oficial del Estado, núm. 299 de 14 de diciembre de 2002).

Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad (Boletín Oficial del Estado núm. 256, de 25 de octubre de 2007).

Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (Boletín Oficial del Estado núm. 218 de 9 de septiembre de 2008).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 260 de 30 de octubre de 2007 de 2007).

Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado núm. 289, de 3 de diciembre de 2005).

Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (Boletín Oficial del Estado, núm. 302, de 18 de diciembre de 2003)

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, BOE núm. 270 de 9 de noviembre de 2012).

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 312 de 30 de diciembre de 2005).

Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado núm. 4, de 4 de enero de 2007).

- Real Decreto 1684/1997 , de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 276 de 18 de noviembre de 1997).
- Real Decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, en materia de órganos, instrumentos de coordinación y evaluación del Sistema Nacional de Empleo. TÍTULO II. Del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo (Boletín Oficial del Estado núm. 20, de 23 de enero de 2008).
- Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (Boletín Oficial del Estado, núm. 255 de 24 de octubre).
- Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo (Boletín Oficial del Estado, núm. 276, de 18 de noviembre de 1978).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (Diario Oficial de la Unión Europea 2009/C 155/01) (2009).
- Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E. M., & Rial Sánchez, A. F. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(25), 149–166.
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel.
- Resolución de 12 de marzo de 2010, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se establece el procedimiento para la inclusión de nuevas especialidades en el fichero de especialidades forma (Boletín Oficial del Estado núm. 72 de 24 de marzo de 2010)
- Retamoso, G. (2007). Educación y sociedad. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 6(12). Consultado en <http://repository.usergioarboleda.edu.co//handle/11232/343>
- Ruiz Olabuéna, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabán Vera, C. (2009a). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. Consultado en <http://www.rieoei.org/rie52.htm>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Sabán Vera, C. (2009b). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la Unesco y en la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sarramona, G., Vázquez, G., & Colon, J. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. Barcelona: Ariel.
- Sarrate, M. L., & Pérez de Guzmán, M. V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41–57.
- Scheler, M. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Schober, K. (1997). Necesidades de información y orientación para individuos y empresas: nuevos retos para la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, (12), 84–92.
- Senge, P. M. (1999). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- SEPE. (2011). *Sede electrónica del SEPE. Información. Glosario*. Consultado en from <https://sede.sepe.gob.es/glosario/descripcion.do?id=1261>
- SEPE. (2015). *Servicio Público de Empleo Estatal*. Consultado en https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/familias_profesionales.html
- Sola Reché, J. M. (2010). *Análisis de la formación profesional para el empleo y su Implicación en el mercado laboral de la ciudad de elche (alicante)*. Granada.
- Sotés, M. A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 345–371.
- Tejada Fernandez, J. (2012). La alternancia de Contextos para la adquisición de Competencias Profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y Estrategia. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504010>
- The Canadian Information Centre for International Credentials. (2014). Canadian Information Centre for international Credentials. Consultado en <http://www.cicic.ca/410/guide-to-terminology-usage-in-the-field-of-credentials-recognition-in-canada.canada>
- The Council Of The European Communities. Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training, DOCE L39 de 13 de febrero de 1975 (1975).

- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2004). *Guidelines on the accreditation of prior learning*. Brussels: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- The Social Progress Imperative. (2015). Índice de Progreso Social - Social Progress Index. Consultado en <http://www.socialprogressimperative.org/es/data/spi>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tolosa Tribiño, C. (2013). La inaplicación del convenio colectivo tras la reforma laboral. *Revista de Información Laboral*, (10), 6–31.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Tünnermann Bemheim, C. (1995). Una nueva visión de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 123–136.
- Uc Mas, L., Gutiérrez Soria, L. A., & Alvarado Gutiérrez, R. L. (2009). La ruta crítica de la innovación en la mejora de la práctica. Presented at the X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21-25 septiembre., Veracruz, México. Consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1260-F.pdf
- UNESCO. (1949). *Summary report of the international conference on adult education*. UNESCO. Consultado en http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf
- UNESCO. (1972). *Estudio internacional retrospectivo de la educación de adultos (Montreal 1960-Tokio 1972)*. París: Autor
- Unesco. (1972). *Third International Conference on Adult Education*. Tokio: Autor.
- Unesco. (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi: Autor.
- UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe final*. París: Autor.
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Jomtien, Tailandia: Autor.
- UNESCO. (2012). *Directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: Autor.
- Unesco. (2012). UNESCO. *Recursos Educativos Abiertos*. Consultado en <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

Los centros de formación profesional y su rol en el proceso de validación de competencias

- Unión Europea. (2011, August 4). Europa. Síntesis de la legislación de la UE. Consultado en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm
- Valls, M. R. (2001). Educación permanente y sociedad de la información. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 16, 19–33.
- Vilá, R., & Bisquerra, R. (2004). *El análisis cuantitativo de los datos. Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme., 3(1). Consultado en http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf
- Zabalza Beraza, M. A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje, 165–198.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Tercer Milenio. Disponible en <http://www.omegalfa.es/>

10. Anexo

Los Centros de Formación Profesional y el procedimiento de acreditación de competencias

Encuesta sobre las condiciones de los centros integrados de formación profesional y los centros de referencia nacional acerca de su participación en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

El cuestionario consta de una serie de preguntas distribuidas en 9 bloques.

Con la cumplimentación del siguiente cuestionario se pretende conocer la aportación de su centro en cuanto al procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridos por la experiencia laboral o vías no formales de formación. Actualmente regulado por el Real Decreto 1224/2009 (BOE núm. 205 de 25 de agosto de 2009).

El tiempo estimado en contestar a todas las preguntas es de unos 20 minutos.

Una vez haya contestado al cuestionario y se dé por finalizado el estudio se le enviará una copia con los resultados del mismo.

Hay 71 preguntas en esta encuesta

Centro

¿Cuál de los siguientes centros corresponde al suyo?

1 Tipo de centro *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Centro de Referencia Nacional
- Centro Integrado de Formación Profesional
- Centro de Referencia Nacional y Centro Integrado de Formación Profesional
- Instituto de Educación Secundaria

2 Cargo que ocupa en el centro *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

3 Correo electrónico de quien contesta la encuesta *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Características personales**4 Género**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Femenino
 Masculino

5 ¿Qué antigüedad tiene como formador/a y/o director/a?

Sólo se pueden introducir números en estos campos.

	Centro actual	Otros centros
Como formador/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Como director/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indique el número de años de su experiencia como formador/a y/o director/a en cada uno de los casos.

6 ¿Cuál es su situación laboral como director/a en el centro?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Funcionario/a
 Laboral fijo
 Especifique otro tipo de contrato

7 Valore el nivel de la formación que posee en relación a los siguientes ámbitos.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
En recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En dirección de grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En aspectos administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En aspectos técnicos relativos a la especialidad del centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En tecnologías de la información y la comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el procedimiento de validación de competencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros ámbitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considere 1 para aquellas áreas en las que posea escasa formación y 5 en aquellas en las que posea mayor formación.

8 ¿En qué ámbitos existe una oferta formativa en su entorno próximo para formarse como director?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- En recursos humanos
 En dirección de grupos
 En aspectos administrativos
 En aspectos técnicos relativos a la especialidad del centro
 En tecnologías de la información y la comunicación
 En el procedimiento de validación de competencias
 Otro:

9 ¿Cómo ha adquirido la formación anterior?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Cursos, seminarios
- Autoaprendizaje, lecturas...
- Congresos, jornadas
- Otras fórmulas:

10 ¿Cuál es el nivel de satisfacción de su trabajo como director/a?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- Alto
- Muy alto

PCPI Ciclo formativo de grado medio Ciclo formativo de grado superior Formación continua Formación para el empleo Otros cursos

Características del centro

11 ¿Qué tipo de formación se ofrece en su centro?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Formación a distancia
- Formación presencial
- Formación nocturna
- Formación diurna

12 ¿Cuántas ofertas formativas existen en su centro? Especifique el número de ellas en cada caso.

	PCPI	Ciclo formativo de grado medio	Ciclo formativo de grado superior	Formación continua	Formación para el empleo	Otros cursos
Agraria (AGA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marítimo pesquera (MAP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Industrias alimentarias (INA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Química (QUI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagen personal (IMP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanidad (SAN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguridad y medio ambiente (SEA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fabricación mecánica (FME)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalación y mantenimiento (IMA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Electricidad y electrónica (ELE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energía y agua (ENA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transporte y mantenimiento de vehículos (TMV)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Industrias extractivas (IEX)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edificación y obra civil (EOC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vidrio y cerámica (VIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madera, mueble y corcho (MAM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textil, confección y piel (TCP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes gráficas (ARG)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagen y sonido (IMS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informática y comunicaciones (IFC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administración y gestión (ADG)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comercio y marketing (COM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios socioculturales y a la comunidad (SSC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hostelería y turismo (HOT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades físicas y deportivas (AFD)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes y artesanía (ART)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique numéricamente las cualificaciones o títulos que se desarrollan a lo largo del año por familia profesional.

13 ¿De cuántos espacios dispone su centro?

Número de espacios de

Ciclo formativo de grado superior

Formación continua

Formación para el empleo

Sólo se pueden introducir números en estos campos.

Número de espacios

Aulas ordinarias

Aulas laboratorio o aulas-taller

Seminarios

Indique numéricamente las aulas de cada tipo que hay en su centro.

14 ¿A través de qué medios ofrece su centro información y orientación al ciudadano?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Página web de la Administración (institucional)
- Pagina web del centro
- Folletos informativos
- Información "en ventanilla"
- Atención telefónica
- Charlas o seminarios
- Departamento de orientación
- Otros, especifique cuáles:

15 ¿Cuántos estudiantes hay matriculados actualmente en el centro?

Sólo se pueden introducir números en estos campos.

	PCPI	Ciclo formativo de grado medio	Ciclo formativo de grado superior	Formación continua	Formación para el empleo
Alumnas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Alumnos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Recursos humanos

16

¿Cuántas personas ocupan los siguientes cargos en su centro?

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Profesor	<input type="text"/>
Tutor	<input type="text"/>
Jefe de estudios	<input type="text"/>
Jefe de departamento	<input type="text"/>

17

¿Se llevan a cabo acciones para detectar las necesidades formativas del profesorado?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

18 ¿Qué medios se utilizan en su centro para detectar necesidades formativas del profesorado?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '17 [Q0017]' (¿Se llevan a cabo acciones para detectar las necesidades formativas del profesorado?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Encuesta a completar por el personal docente
 Buzón de sugerencias
 Reuniones entre la dirección del centro y el personal docente
 Otros, especifique cuáles:

19 ¿Con qué frecuencia tienen lugar las reuniones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue en la pregunta '18 [Q0018]' (¿Qué medios se utilizan en su centro para detectar necesidades formativas del profesorado?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Semanalmente
 Quincenalmente
 Mensualmente
 Trimestralmente
 Semestralmente
 Anualmente
 Otros, especifique cuáles:

20 ¿Cree que sería conveniente que se pusieran en marcha otros sistemas para detectar necesidades de formación del profesorado, aparte de los ejecutados en su centro?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '17 [Q0017]' (¿Se llevan a cabo acciones para detectar las necesidades formativas del profesorado?)

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Sí

No

Otros sistemas que no se implementan en su centro y los considera interesantes.

21 ¿Qué otros sistemas considera oportunos emplear?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '20 [Q0020]' (¿Cree que sería conveniente que se pusieran en marcha otros sistemas para detectar necesidades de formación del profesorado, aparte de los ejecutados en su centro?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Órganos de gobierno, participación y coordinación**22 ¿Qué áreas o ámbitos se desarrollan en su centro desde los órganos de coordinación?**

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- La formación integrada y de calidad
- La formación y orientación profesional
- Las relaciones con empresas
- El reconocimiento y evaluación de competencias profesionales
- La innovación y experimentación
- Observación e investigación

23 ¿Qué departamentos, formalmente establecidos, tiene su centro?

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Departamento de Calidad
- Departamento de cada familia profesional impartida
- Departamento de Formación y Orientación Laboral
- Departamento de Orientación Psicopedagógica y/o Profesional
- Departamento de Relación con Empresas
- Departamento de Reconocimiento y Evaluación de Competencias Profesionales
- Departamento de Idiomas
- Departamento de Actividades Extraescolares
- Departamento de Programas Internacionales
- Otros, especifique cuáles:

Marque todos los departamentos que tiene su centro.

24 ¿Cuántas personas atienden el área o ámbito del Reconocimiento y Evaluación de Competencias Profesionales?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue en la pregunta 22 [00022] (¿Qué áreas o ámbitos se desarrollan en su centro desde los órganos de coordinación?)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

- | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Número de personas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25 ¿A través de qué medios se ha formado el personal encargado de atender el área o ámbito del Reconocimiento y Evaluación de Competencias Profesionales?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue en la pregunta 22 [Q0022] (¿Qué áreas o ámbitos se desarrollan en su centro desde los órganos de coordinación?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Seminario
- Jornada informativa
- Curso como orientador
- Curso como asesor
- Curso como evaluador
- Autoformación (Lecturas, consultas web,...)
- Ninguna
- Otra, especifique cuál:

Indique únicamente la formación recibida con respecto al Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales.

26 ¿Qué acciones se desarrollan desde su centro en cuanto al Reconocimiento y Evaluación de Competencias Profesionales?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue en la pregunta 22 [Q0022] (¿Qué áreas o ámbitos se desarrollan en su centro desde los órganos de coordinación?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Elaboración de propuestas de acreditación oficiales
- Seminarios y/o jornadas de información dirigidos al ciudadano
- Seminarios y/o jornadas de información dirigidos al personal docente
- Seminarios y/o jornadas de formación dirigidos al personal docente
- Gestión de la información a través del portal web del centro
- Diseño de documentos informativos (folletos, circulares...)
- Información "en ventanilla"
- Otras, especifique cuáles:

Marque solo las acciones que se llevan a cabo en relación al Procedimiento.

Implicación con el entorno

27

Nombre las instituciones con las que tiene relación su centro en función de los tipos que a continuación aparecen.

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Instituto de Educación Secundaria' o 'Centro Integrado de Formación Profesional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Centro/s de Referencia Nacional	<input type="text"/>
Observatorio/s de las Profesiones y Ocupaciones	<input type="text"/>
Instituto/s de Cualificaciones	<input type="text"/>
Otros, especifique cuáles	<input type="text"/>

El espacio para contestar es ilimitado.

28

Nombre las instituciones con las que tiene relación su centro en función de los tipos que a continuación aparecen.

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Centro de Referencia Nacional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Institutos y agencias de cualificación autonómicos	<input type="text"/>
Universidades	<input type="text"/>
Centros de tecnificación e investigación	<input type="text"/>
Centros integrados de formación profesional	<input type="text"/>
Sectores empresariales	<input type="text"/>
Otras entidades	<input type="text"/>

El espacio para contestar es ilimitado.

29

Nombre las instituciones con las que tiene relación su centro en función de los tipos que a continuación aparecen.

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Centro de Referencia Nacional' y 'Centro Integrado de Formación Profesional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Centro/s de Referencia Nacional	<input type="text"/>
Observatorio/s de las Profesiones y Ocupaciones	<input type="text"/>
Instituto/s de Cualificaciones	<input type="text"/>
Universidades	<input type="text"/>
Centros de tecnificación e investigación	<input type="text"/>
Centros Integrados de Formación Profesional	<input type="text"/>
Sectores empresariales	<input type="text"/>
Otros, especifique cuáles	<input type="text"/>

El espacio para contestar es ilimitado.

2005 2006 2007 2008 2009
30 ¿Cuántas reuniones se llevan a cabo al año entre la dirección del centro y la administración?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Ninguna
- De 1 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Mas de 15

31 ¿Cómo considera estas reuniones?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficientes
- Adecuadas
- Demasiadas

32 ¿A cuántos seminarios, charlas o conferencias relacionados con la FP acude al año?

Sólo se pueden introducir números en estos campos.

	2005	2006	2007	2008	2009
Sobre cualquier otro ámbito vinculado a la FP	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Sobre el Procedimiento de acreditación de competencias	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

33 ¿Cómo considera el número de seminarios, charlas o conferencias que se desarrollan?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy pocos	Pocos	Adecuados	Demasiados
Sobre cualquier otro ámbito de la FP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre el Procedimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34 ¿Colabora su centro con otros centros de formación profesional en información y/o asesoramiento?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

Sobre el Procedimiento de acreditación de competencias

35 ¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

36

¿Ha propuesto su centro a la Administración algún Procedimiento de acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

37

Indique de forma breve en qué consistía la propuesta: U.C., plazas...

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '36 [Q0036]' (¿Ha propuesto su centro a la Administración algún Procedimiento de acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

38 ¿Se ha ofertado en su centro la formación complementaria para que la puedan cursar aquellas personas que no acreditaron todas las unidades de competencia?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

39

¿Facilita su centro información al ciudadano sobre el Procedimiento?

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

40

¿A través de que medios recibe información el ciudadano sobre el Procedimiento?**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '39 [Q0039]' (¿Facilita su centro información al ciudadano sobre el Procedimiento?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Página web de la administración (institucional)
- Página web del centro
- Folletos informativos
- Información en ventanilla
- Atención telefónica
- Charlas o seminarios
- Departamento de orientación
- Otras, especifique cuáles:

41

¿Ha recibido su centro demanda de información acerca del Procedimiento?Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

42 ¿Cuántas personas solicitan información acerca del Procedimiento?**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '41 [Q0041]' (¿Ha recibido su centro demanda de información acerca del Procedimiento?)

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- 1 ó 2 al mes
- 1 ó 2 a la semana
- Entre 2 y 5 a la semana
- Entre 5 y 20 a la semana
- Más de 20 a la semana

43

¿Qué tipo de información solicita el ciudadano sobre el Procedimiento?**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '41 [Q0041]' (¿Ha recibido su centro demanda de información acerca del Procedimiento?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- El procedimiento de forma general
- Nuevas convocatorias
- Averiguar si sus competencias pueden ser acreditadas
- Averiguar cómo puede completar la formación tras acreditar alguna competencia
- Otros, especifique cuáles:

49

Señale las instituciones responsables de la formación del personal orientador, asesor y/o evaluador**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '46 [Q0046]' (¿Cuenta su centro con personal formado como orientador, asesor y/o evaluador?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Sindicato
- Universidad
- Institutos de las cualificaciones
- Centros de formación del profesorado
- Otras, especifique cuáles:

50 ¿Cómo se ha desarrollado la formación al personal orientador, asesor y/o evaluador?**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '46 [Q0046]' (¿Cuenta su centro con personal formado como orientador, asesor y/o evaluador?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Jornada informativa
- Seminario
- Curso de formación
- Curso de formación de acuerdo con el art. 25 de 1224/2009
- Otras, especifique cuáles:

51 ¿En qué año/s se ha formado el personal en su centro?**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '46 [Q0046]' (¿Cuenta su centro con personal formado como orientador, asesor y/o evaluador?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013

Expedientes

Participantes en el procedimiento

52 Indique el número de expedientes de candidatos tramitados cada año

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '35 [Q0035]' (¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?)

Sólo se pueden introducir números en estos campos.

Expedientes

2013	<input type="text"/>
2012	<input type="text"/>
2011	<input type="text"/>
2010	<input type="text"/>
2009	<input type="text"/>
2008	<input type="text"/>
2007	<input type="text"/>
2006	<input type="text"/>
2005	<input type="text"/>
2004	<input type="text"/>

53

¿Qué problemas o inconvenientes le han surgido a la comisión de admisión?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '35 [Q0035]' (¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

54 ¿Qué problemas o inconvenientes les han surgido a los asesores/as?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '35 [Q0035]' (¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

55

¿Qué problemas o inconvenientes les han surgido a los evaluadores/as?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '35 [Q0035]' (¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

56

¿Qué problemas o inconvenientes les han surgido a los candidatos/as?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '35 [Q0035]' (¿Ha participado su centro en alguna convocatoria del Procedimiento de Validación de Competencias?)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Valoración

57

¿Realiza su centro evaluaciones internas? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
 No

58

¿Qué medios utiliza para realizar evaluaciones internas?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '57 [Q0057]' (¿Realiza su centro evaluaciones internas?)

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Encuesta a alumnos
 Encuesta a profesores
 Análisis de calificaciones

 Análisis de la inserción laboral de los alumnos
 Cumplimiento de objetivos preestablecidos en la programación
 Otros, especifique cuáles:

59

¿Se realizan evaluaciones externas del centro?

Justifique la respuesta

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

- Sí
No

Complete sólo la casilla precedida por "sí" o por "no" indicando una pequeña aclaración de por qué y/o cómo.

60

¿Cómo considera las funciones que desarrolla su centro a nivel general? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficientes
 Adecuadas
 Excesivas

Marque una opción, expresando su opinión sobre el conjunto de funciones que su centro lleva a cabo.

61 ¿Cómo considera las funciones que desarrolla su centro en cuanto al Procedimiento? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficientes, deberíamos desarrollar más funciones
 Suficientes y adecuadas
 Desarrollamos más funciones de las que son necesarias

62

1 2 3 4 5

¿Cómo considera la dotación de recursos que les asigna la Administración para desarrollar cada una de las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Instituto de Educación Secundaria' o 'Centro Integrado de Formación Profesional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras formaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vínculos con el sistema productivo del entorno para orientación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detección de las necesidades de cualificación de los trabajadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y orientación a los usuarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulso y desarrollo de acciones y proyectos con las empresas del entorno y los interlocutores sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación para los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y asesoramiento a otros centros de formación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1= Muy baja, 2 = Baja, 3 = Adecuada, 4 = Elevada, 5 = Muy elevada.

63

¿Cómo considera la dotación de recursos que les asigna la Administración para desarrollar cada una de las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Centro de Referencia Nacional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras formaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuar la oferta formativa a las necesidades del mercado laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar y realizar estudios para elaborar y actualizar certificados de profesionalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiar la idoneidad de instalaciones y dispositivos de calidad para centros de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con las organizaciones empresariales, sindicales y paritarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en programas internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de evaluadores que intervengan en el reconocimiento de competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1= Muy baja, 2 = Baja, 3 = Adecuada, 4 = Elevada ó 5 = Muy elevada.

64

Formación					Actitud				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿Cómo considera la dotación de recursos que les asigna la Administración para desarrollar cada una de las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Centro de Referencia Nacional y Centro Integrado de Formación Profesional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras formaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuar la oferta formativa a las necesidades del mercado laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar y realizar estudios para elaborar y actualizar certificados de profesionalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiar la idoneidad de instalaciones y dispositivos de calidad para centros de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con las organizaciones empresariales, sindicales y paritarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en programas internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de evaluadores que intervengan en el reconocimiento de competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer vínculos con el sistema productivo del entorno para orientación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detectar las necesidades de cualificación de los trabajadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informar y orientar a los usuarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulsar y desarrollar de acciones y proyectos con las empresas del entorno y los interlocutores sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con otros centros de formación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1= Muy baja, 2 = Baja, 3 = Adecuada, 4 = Elevada ó 5 = Muy elevada.

65 ¿Qué disponibilidad posee el personal en su centro para desarrollar adecuadamente las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Instituto de Educación Secundaria' o 'Centro Integrado de Formación Profesional' en la pregunta '1 [Q0001]' (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Formación					Actitud				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detección de las necesidades de cualificación de los trabajadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y orientación a los usuarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización la propuesta de evaluación y acreditación de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulso y desarrollo de acciones y proyectos con las empresas del entorno y los interlocutores sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación para los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y asesoramiento a otros centros de formación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = Muy por debajo de la necesaria, 2 = Insuficiente, 3 = Suficiente, 4 = Ajustada a la necesaria ó 5 = Por encima de la necesaria.

66 ¿Qué disponibilidad posee el personal en su centro para desarrollar adecuadamente las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue "Centro de Referencia Nacional" en la pregunta "1 [Q0001]" (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Formación					Actitud				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adecuar la oferta formativa a las necesidades del mercado laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar y realizar estudios para elaborar y actualizar certificados de profesionalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiar la idoneidad de instalaciones y dispositivos de calidad para centros de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con las organizaciones empresariales, sindicales y paritarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en programas internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de evaluadores que intervengan en el reconocimiento de competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = Muy por debajo de la necesaria, 2 = Insuficiente, 3 = Suficiente, 4 = Ajustada a la necesaria ó 5 = Por encima de la necesaria.

67 ¿Qué disponibilidad posee el personal en su centro para desarrollar adecuadamente las siguientes funciones?

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue "Centro de Referencia Nacional y Centro Integrado de Formación Profesional" en la pregunta "1 [Q0001]" (Tipo de centro)

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Formación					Actitud				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FP inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP para el empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FP continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de alumnos y prácticas en centros de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Detección de las necesidades de cualificación de los trabajadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y orientación a los usuarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en los procedimientos de evaluación y acreditación oficial de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización la propuesta de evaluación y acreditación de las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impulso y desarrollo de acciones y proyectos con las empresas del entorno y los interlocutores sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación para los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información y asesoramiento a otros centros de formación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración y realización de estudios para elaborar y actualizar certificados de profesionalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de la idoneidad de instalaciones y dispositivos de calidad para centros de formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración con las organizaciones empresariales, sindicales y paritarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en programas internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de evaluadores que intervengan en el reconocimiento de competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = Muy por debajo de la necesaria, 2 = Insuficiente, 3 = Suficiente, 4 = Ajustada a la necesaria ó 5 = Por encima de la necesaria.

68 ¿Cómo considera la autonomía que dispone para gestionar su centro? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficiente
 Adecuada
 Demasiada

69

¿Cómo considera la autonomía que dispone para contratar personal externo? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficiente
 Adecuada
 Demasiada

70

¿Cómo considera el apoyo que tiene de la Administración? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Insuficiente
 Adecuada
 Demasiada

71 Puede utilizar este espacio para aportar las sugerencias que considere acerca del procedimiento de acreditación de competencias y el papel que realizan los centros de formación profesional.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Muchas gracias por colaborar con esta investigación, su aportación ha sido de gran ayuda.
31/10/2016 - 00:00

Enviar su encuesta.
Gracias por completar esta encuesta.