

Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

CURRICULUM

Universidad de La Laguna

30

2017



Revista
CURRICULUM

Revista
QURRICULUM
Revista de Teoría, Investigación
y Práctica Educativa de la Universidad de La Laguna

DIRECTORA

Ana Vega Navarro (U. de La Laguna)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Juan José Sosa Alonso (U. de La Laguna)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Remedios Guzmán Rosquete (U. de La Laguna)

Ana Beatriz Jiménez Llanos (U. de La Laguna)

Elena Leal Hernández (U. de La Laguna)

Esperanza Ceballos Vacas (U. de La Laguna)

Ana L. Sanabria Mesa (U. de La Laguna)

David Hernández Jorge (U. de La Laguna)

Miguel Ángel Hernández Rivero (IES Tacoronte Óscar Domínguez)

M.ª Luz Rodríguez Palmero (CEAD de S/C de Tenerife Mercedes Pinto)

Paz A. Sánchez Pérez (IES Benito Pérez Armas)

CONSEJO ASESOR

Ada L. Verdejo Carrión (U. de Puerto Rico), Ana Delia Correa Piñero (U. de La Laguna),

Ángel Lázaro Martínez (U. de La Rioja), Javier Marrero Acosta (U. de La Laguna),

Ángel Pérez Gómez (U. de Málaga), Eduardo Rigó Carratalú (U. de Baleares),

Carmen García Pastor (U. de Sevilla), José Gimeno Sacristán (U. de Valencia),

Javier Tejedor Tejedor (U. de Salamanca), Madeleine Arnot (U. of Cambridge; United Kingdom),

Marco A. Moreira (Inst. Física. U. Federal de Rio Grande do Sul. Brasil),

María Rosa del Buono (Istituto Regionale Ricerca Educativa Lombardia, Milano-Italia),

Mario de Miguel Díaz (U. de Oviedo), Martha Montero-Sieburth (Inst. for Migration,
Ethnic Studies, U. Amsterdam), Roberto Rosenzvaig (U. Diego Portales, Santiago de Chile),

Rosa del Viso Palou (U. de San Salvador de Yujuy-Argentina).

PÁGINA WEB

<http://qurriculum.webs.ull.es/>

CORREOS ELECTRÓNICOS

amvega@ull.edu.es; jsosalo@ull.edu.es

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: 34922319198

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera

Javier Torres/Luis C. Espinosa

PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

ISSN: 1130-5371 (edición impresa) / ISSN: e-2530-8386 (edición digital)

Depósito Legal: TF 497/90

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista

QURRICULUM

30

Monográfico
La formación profesional para el empleo

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2017

REVISTA QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. —N.º 1 (1990)—.
—La Laguna: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1990—

A anual

ISSN: 1130-5371

1. Currículum escolar-Publicaciones periódicas 2. Educación-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed.

371.214(05)

NORMAS GENERALES PARA EL ENVÍO Y PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. La revista acepta principalmente para su publicación trabajos originales. Inicialmente los artículos pueden ser remitidos a la revista a los siguientes *e-mails* de contacto: amvega@ull.edu.es, jsosal@ull.edu.es. La Redacción comunicará a los autores a la mayor brevedad, vía *e-mail*, la recepción de los artículos.
2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos y no deben estar en proceso de revisión por la editorial de otra revista. Los autores deberán, además, asumir el compromiso de no remisión a otra revista, una vez presentado e iniciado el proceso de revisión por parte de *Qurriculum*.
3. Los artículos, mecanografiados preferentemente en Word, tendrán una extensión máxima de 25 páginas, a un espacio interlineal y letra Times New Roman 12.
4. En la primera página del artículo se ha de incluir: título del trabajo en castellano e inglés, autoría, institución a la que pertenece, breve resumen en castellano (10 líneas) y su traducción al inglés (*abstract*), palabras clave (entre 3 y 6) en castellano e inglés. En folio anexo se deberá adjuntar información de contacto (nombre, institución, dirección, *e-mail*, teléfono, intereses profesionales, líneas de trabajo y fecha de envío).
5. Las citas en el texto deben ajustarse a las normas de la APA. Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 6.ª ed. Washington: APA, 2009 (consultar Normas APA en www.apastyle.org).
6. Las referencias bibliográficas irán todas al final del artículo, por orden alfabético de apellidos, y debe adaptarse al siguiente formato:
 - Para los artículos publicados en revistas: APELLIDO/s, inicial del nombre (2008). «Título del artículo». *Título Revista*, vol. (n), pp.
 - Cuando se trate de libros: APELLIDO/s, N. (2008). *Título del Libro*. Lugar de edición: Editorial.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los originales recibidos serán evaluados siguiendo un sistema de evaluación por pares de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores emitirán un informe con las correcciones y mejoras que necesita el manuscrito, así como la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría de la revista. Se recurrirá a evaluadores externos cuando se necesite garantizar un juicio experto y particularmente cuando exista notoria discrepancia entre los evaluadores iniciales. Una vez concluida la evaluación, los autores/as recibirán los informes de evaluación de los revisores de forma anónima.

ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Una vez que el artículo pase el proceso de revisión y haya sido aceptado, es requisito indispensable enviar el texto definitivo, con las mejoras y modificaciones propuestas por los revisores (en su caso), en papel y soporte informático por correo postal a la siguiente dirección:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central.
38204, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA).

EDITA
Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200, LA LAGUNA (SANTA CRUZ DE TENERIFE, CANARIAS, ESPAÑA).

SUMARIO / CONTENTS

Monográfico: La formación profesional para el empleo / Monograph: Vocational Training for Employment

Presentación / Presentation <i>Georgina París Mañas</i>	7
ARTÍCULOS / ARTICLES	
El desarrollo de los profesionales de la formación para el empleo: afectación de las transformaciones estructurales, necesidades formativas y factores de calidad / The development of training professionals for employment: the impact of structural traffects, training needs, and quality factors <i>Georgina París Mañas y José Tejada Fernández</i>	15
¿Es eficaz la formación en la Administración pública española?: evaluación de la transferencia de los aprendizajes con el modelo FET / Is training in Spanish Public Administration effective?: evaluation of transfer of learning using the FET model <i>Berta Espona-Barcons, Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Calí y Carla Quesada-Pallarès</i>	31
Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones / Professional competences of university graduates: A case study in four degrees <i>Laia Lluch Molins, Maite Fernández-Ferrer, Laura Pons Seguí y Elena Cano García</i>	49
Innovar en los programas de formación para la ocupación: TALENTLAB / Innovating in training occupation programs: TALENTLAB <i>Cristina Torrelles Nadal, Carles Alsinet Mora, Ana Blasco Belled, Norma Jordana Berenguer y Begoña Feliu Pérez</i>	65
Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas / Dual education in teacher training degree: organizational and pedagogical keys <i>Jordi L. Coiduras Rodríguez, Enrique Correa Molina, Mehdi Boudjaoui y Andreu Curto Reverte</i>	81



Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): un estudio de caso desde la perspectiva docente / Basic VET programmes (PFI): a case study from teachers' perspective <i>Òscar Mas Torelló, Patricia Olmos Rueda y Francesca Salva Mut.....</i>	103
---	-----

MISCELÁNEA / MISCELLANY

Desarrollo curricular basado en tareas esenciales. Apuntes para una pedagogía de la formación profesional / Curriculum development based on essential tasks. Observations for a vocational training pedagogy <i>Cristina Miranda Santana y Óscar Medina Fernández.....</i>	127
---	-----

Causas y soluciones de los bajos resultados educativos de Canarias mostrados en los informes de evaluación / Causes and solutions to the low education achievement of the Canary Islands shown in comparative assessment <i>Cristina Rosales y Lidia Cabrera.....</i>	157
--	-----

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Georgina París Mañas
Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona

El presente número monográfico de la Revista *Curriculum: Teoría, investigación y práctica educativa* está dedicado a la formación profesional para el empleo.

La formación profesional para el empleo ha sido un punto de interés desde siempre, aunque no fue hasta principios de los años 70 cuando Paul Lengrand, el director de la División de Educación de Adultos de la UNESCO, acuñó el concepto de *Lifelong Learning* en su informe *An Introduction to Lifelong Learning*. Un año después se instauró una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure, que publicó en 1972 el Informe *Learning to be: The world of education, today and tomorrow*. Estos informes rompen con la hegemonía de las pedagogías convencionales de Dewey, Montessori y Neill, porque vislumbran «la Formación, Aprendizaje o Educación Permanente como un instrumento de liberación y de toma de conciencia del individuo sobre el mismo y su entorno» (Valle, 2012, p. 62). En la década de los 80 se pone énfasis en la cooperación política educativa entre los países de la Unión Europea. A finales de la misma época, el Consejo Europeo de Hannover (1988) apunta que el crecimiento del capital humano mediante la educación y/o formación profesional favorece el desarrollo económico de un país. Un año después, el Consejo Europeo de Estrasburgo (Comisión Europea, 1989) ratifica que las personas trabajadoras deben poder beneficiarse de formación a lo largo de su vida laboral y que son las empresas, los gobiernos y otros agentes sociales (sindicatos, etc.) quienes deben desplegar los dispositivos y mecanismos para poder satisfacer dicha necesidad.

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

Los sucesivos consejos europeos (Comisión Europea, 1994: Consejo Europeo de Essen, y Comisión Europea, 1995: Consejo Europeo de Canne) siguen manifestando la necesidad de mejorar las políticas de formación profesional como mecanismo de mejora económica, y como resultado nace el Libro Blanco sobre educación y formación (Comisión Europea, 1995a). Otra de las preocupaciones que empezaban a despertarse fue la calidad de la formación profesional (Comisión Euro-



pea, 1995b: Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995; Consejo de Educación y el Parlamento Europeo, 2001), así como el vínculo entre el sector productivo y el sector formativo. Estos asuntos y otros pendientes sobre formación y empleo fueron discutidos en el Tratado de Ámsterdam (Comisión Europea, 1997). En 1998 entra en jaque la formación y la movilidad europea.

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

A esta le sigue el comunicado de Maastricht (Comisión Europea, 2004), que pone en marcha las herramientas de Copenhague; mejora las inversiones públicas/privadas, atiende las necesidades de los grupos de riesgo, identifica las necesidades de cualificación; desarrolla métodos de aprendizaje y amplía las competencias de los profesores y formadores; el comunicado de Helsinki (Comisión Europea, 2006c), que mejorar el atractivo de la FPE y desarrolla, prueba e implementa las herramientas comunes para el año 2010; y el comunicado de Burdeos (Comisión Europea, 2008c), que busca mejorar los vínculos entre la FPE y el mercado de trabajo, fortalecer los acuerdos de cooperación y *garantizar la formación profesional de alta calidad*.

En todo este camino el concepto *Lifelong Learning* ha ido compartiendo escenario con otros vocablos como formación continua, educación de adultos, formación permanente, formación profesional, formación ocupacional, etc., los cuales a menudo en la literatura y también en situaciones profesionales son acuñados para referirse a la *Continuing Vocational Education and Training*. La diversidad de definiciones de la formación profesional para el empleo ha dificultado en las últimas décadas establecer una base conceptual unánime sobre los principios de la misma; en gran parte, esto se debe a la heterogeneidad entre los sistemas formativos de los estados miembros y al grado de afectación de las distintas tesituras contextuales y transformaciones estructurales sobre cada uno de ellos (Aventur & Mobüs, 1999).

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

De ahí que la formación para el empleo pueda encontrarse en distintos escenarios, con múltiples modalidades formativas, con heterogeneidad de usuarios, y adaptable a los diferentes niveles de cualificación profesional.

Desde esta lógica, el objetivo de este número monográfico es presentar seis investigaciones que desde distintos posicionamientos, contextos, usuarios y niveles formativos dan respuesta a una misma necesidad, la formación de las personas.

Empezamos, pues, con una investigación que pretende analizar la eficacia de la formación profesional para el empleo en términos de transferencia de los apren-



dizajes al lugar de trabajo. La formación para el empleo es considerada un elemento estratégico para mejorar las competencias profesionales y desarrollar la capacidad de innovación de las personas y las organizaciones. Por ello, las organizaciones invierten tantos recursos en formar a sus trabajadores. De ahí que resulte necesario conocer la incidencia real de dichas formaciones en los contextos de trabajo.

El segundo trabajo se incluye también dentro de este enfoque global, aunque circunscrito a aquellos profesionales que se encargan del diseño, implementación y evaluación de la formación profesional para el empleo. Nos referimos a los formadores, gestores de la formación y orientadores que para poder desarrollar su actividad profesional deben ser conscientes, en primer lugar, de las transformaciones estructurales del contexto, y en segundo lugar, de sus propias necesidades formativas. Este análisis de prospectiva permite al profesional de la formación profesional para el empleo convertirse en un agente de calidad.

Dentro del monográfico un tema que ocupa un lugar relevante son las competencias profesionales y cómo nuestros escenarios y modalidades de formación son garantistas de las mismas. De hecho, la misión más importante de una formación es asegurar las competencias específicas y transversales de una profesión. Es por ello que cobra relevancia el tercer trabajo de este monográfico, que analiza cómo las propuestas metodológicas y evaluativas de un plan formativo contribuyen al desarrollo de cada competencia.

Otro paso adelante para la concepción del presente número ha sido considerar la convivencia de otras variables influenciadas en la formación profesional para el empleo. Nos referimos a elementos motivacionales, de bienestar y de autorrealización. Reconocer en cada persona dichas variables permite orientar la vida profesional de estas y vislumbrar posibles acciones de formación profesional para su desarrollo.

No podemos avanzar en este tema sin incorporar antes una pieza clave para la formación actual. Nos referimos a la modalidad formativa dual. El quinto trabajo del monográfico analiza cómo se teje una nueva realidad profesional; con un perfil profesional concreto: el docente o formador; anclando mutuamente teoría y práctica con una lógica de eficiencia productiva. Se propone el diseño de un dispositivo formativo articulado por el partenariado, la colaboración y el diálogo interinstitucional.

Tratar un asunto importante como es, en efecto, la formación profesional para el empleo implica tratar factores que oscilan sobre esta órbita. Uno de los factores preocupantes es precisamente la tasa de abandono temprano y la dificultad de inserción sociolaboral de aquellas personas que no poseen el graduado de educación secundaria obligatoria. El monográfico se cierra, precisamente, con un trabajo que analiza este fenómeno y plantea soluciones.

A modo de cierre, cabe destacar que los trabajos publicados en este monográfico apuntan caminos para la mejora en un espacio formativo que es decisivo para el posicionamiento económico y productivo de nuestro contexto.



ARTÍCULOS

EL DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: AFECTACIÓN DE LAS TRASFORMACIONES ESTRUCTURALES, NECESIDADES FORMATIVAS Y FACTORES DE CALIDAD

Georgina París Mañas*
José Tejada Fernández**
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

El artículo presenta algunas de las transformaciones estructurales que afectan el desarrollo de los profesionales de la formación profesional para el empleo (FPE); las necesidades formativas del colectivo; así como los factores que permitan convertir a los profesionales en agentes de calidad. Para alcanzar los objetivos de investigación se ha utilizado el Método Delphi con dos sucesivas rondas y con la participación de 60 expertos en el ámbito de la FPE. Ahondando en los hallazgos se concluye que las principales transformaciones estructurales que afectarán a los profesionales son la aparición de sectores productivos que plantearán nuevas necesidades formativas, y las inclemencias económicas. Los aspectos prioritarios en que deberían formarse dichos profesionales se refieren a la adquisición de nuevas competencias profesionales y aprender a analizar el impacto y la transferencia de sus acciones en el campo de trabajo. Y los factores que permiten convertir a los profesionales en agentes de calidad son la autoformación, la adquisición de nuevas habilidades personales y sociales, y la utilización de métodos de aprendizaje más flexibles.

PALABRAS CLAVES: formación profesional para el empleo, necesidades formativas, factores de calidad, transformaciones estructurales, formación de formadores.

ABSTRACT

«The development of training professionals for employment: the impact of structural changes, training needs, and quality factors». The article presents some of the structural changes that affect the professional development of Professional Training for Employment (PTE); the training needs of the collective; as well as the factors that make it possible for professionals to become quality agents. To achieve the research objectives the Delphi Method has been used with two successive rounds and with the participation of 60 experts in the field of PTE. It is concluded that the main structural changes that affect the professionals are the emergence of hitherto unknown productive sectors that will pose new training needs and the economic inclemency. The priority areas in which professionals should be trained relate to the acquisition of new skills and to learn how to analyze the impact and transfer of their actions in the field of work. And the factors that allow professionals to become quality agents are self-training, the acquisition of new personal and social skills, and the use of more flexible learning methods.

KEYWORDS: Professional Training for Employment, training needs, quality factors, structural transformations, training of trainers.



1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

El desarrollo profesional es «un proceso por el que los profesionales preparados alcanzan altos niveles de competencia profesional y en él extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera» (Robalino, 2007, p. 3 citado por Tejada, 2013, p. 173). Es en este proceso de aprendizaje permanente donde confluye la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la superación permanente y la autoformación de los profesionales, a fin de fortalecer las competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (Tutshner y Kirpal, 2008; Kämäräinen, 2008; Volmari, *et al.*, 2009; Buiskool *et al.*, 2010; Comisión Europea, 2009, 2010; García Molina, 2014; París, Tejada y Coiduras, 2014; París, 2015).

Los países europeos, incluyendo a España, intentan instaurar patrones para realzar la profesionalidad de los profesionales de la formación profesional para el empleo (de ahora en adelante FPE). Por ello, se promueve la creación de estándares para su profesionalización y la cualificación con el fin de mejorar su desarrollo profesional, elevar su estatus y reconocimiento de la profesión de la formación y ofrecer mayor calidad en los sistemas de educación y formación (García Molina, 2014).

Para Haasler (2012, p. 6) los países donde el sector de la formación y la oferta siguen en gran medida sin estar regulados, el (bajo) estatus y la falta de reconocimiento de las competencias de los formadores son cuestiones de creciente preocupación. Es aquí donde solemos encontrar que un marco nacional de competencias o de cualificaciones para los profesionales de la formación y las enseñanzas profesionales se ve como una piedra miliar en el camino de mejorar la calidad de la formación y de las enseñanzas profesionales en el medio y largo plazo, a lo que hay que agregar su condición de instrumento importante para hacer más atrayente la profesión y reforzar las rutas que llevan a ella.

Tejada (2013, p. 174) añade que muchos profesionales inician su actividad profesional con un déficit claro en el dominio de las competencias profesionales. Incluso, en ciertas ocasiones, los conocimientos de que disponen son demasiado parcelados y descontextualizados, aunque se presenten en forma de «recetas», o pretendidas habilidades, para intervenir en las situaciones de formación. Este fenómeno da pie a la precarización en el empleo y al intrusismo profesional. Queremos decir que la falta de un perfil formativo específico y de requisitos de acceso a la profesión hace, en muchas ocasiones, que los procesos de reclutamiento y selección no produzcan los resultados esperados y no puedan garantizar la calidad en el ejercicio de la docencia.

* Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España).

** Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España).



La cuestión del desarrollo profesional de los profesionales de la formación profesional para el empleo sigue siendo un tema y objeto de preocupación en todos los países miembros. En el caso de los países mediterráneos se intenta desarrollar marcos nacionales de cualificación para la formación a lo largo de la vida (EQF). En países con un sistema de la FPE regulado y con un sistema dual de formación profesional siguen mejorando el desarrollo profesional de sus profesionales de la formación con colegios y escuelas profesionalizadoras que combinan la formación formal y la no formal e informal. Otros países buscan realzar el desarrollo y el estatus profesional de los profesionales con certificaciones oficiales y homologadas de la experiencia (París, Tejada y Coiduras, 2014).

Es indudable que cada país sigue su estrategia para mejorar el desarrollo de los profesionales de la FPE, pues los enfoques y las medidas dirigidas a ellos siguen presentando alta diversificación y muy escasa regulación. Para consolidar el desarrollo profesional de los profesionales de la formación profesional para el empleo se necesita de una formación reconocida y reglada por el Marco Europeo de Educación Superior como se estipula en los «Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado: Todos los profesionales de la educación/formación deben ser graduados en instituciones de educación superior; pues deben contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buena destreza pedagógica, capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación» (Comisión Europea, 2005; citado por Tejada 2013, p. 175).

1.2. LOS PROFESIONALES DE LA FPE COMO MECANISMO DE CALIDAD

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

La necesidad de invertir en la formación inicial y continua de los profesionales de la FPE para garantizar la alta calidad en su actividad profesional también se subraya en la Declaración de Copenhague (Comisión Europea, 2002), el Tratado de Maastricht (Comisión Europea, 2004), el Comunicado de Helsinki (Comisión Europea, 2006) y el Comunicado de Burdeos (Comisión Europea, 2008). Diferentes revisiones políticas e iniciativas idearon cinco puntos de acción para hacer frente a esta realidad: a) definir las funciones y actividades de los profesionales de la FPE para determinar los requisitos de formación; b) estipular los niveles de cualificación para la certificación y la acreditación; c) construir un sistema de capacitación inicial para los profesionales de la FPE; d) mejorar las condiciones de los profesionales de la FPE para retener al personal competente; y e) exigir formación pedagógica a los profesionales.





Las principales reformas para responder a estas iniciativas fueron (CEDEFOP, 2009): en Bélgica-Comunidad flamenca, la República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos y el Reino Unido configuraron un marco legislativo en relación con las competencias de los profesionales, la formación inicial y continua de éstos y los requisitos de cualificación exigidos. En países como Bulgaria, Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Noruega, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido crearon programas y planes nacionales para actualizar las competencias y cualificaciones de sus profesionales. Alemania e Italia financiaron proyectos innovadores para fomentar el desarrollo continuo de los profesionales. En Dinamarca, un reciente acuerdo con los diferentes agentes sociales (empresas, sindicatos y gobierno) prevé una gran inversión económica para la creación de centros de formación para los profesionales de la CVET (continuing vocational education and learning)¹. En Suecia, estos profesionales deben recibir su formación en universidades y centros de formación profesional. Austria ha creado escuelas y academias de formación inicial para los profesionales de la formación para el empleo. Por último, cabe destacar que el Reino Unido es el país que más programas estratégicos ha desarrollado para profesionalizar a sus formadores de CVET.

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

Los responsables políticos están considerando cada vez más exigir requisitos de acceso y formación inicial a los profesionales de la FPE como estrategia para que éstos puedan hacer frente a (Cort *et al.*, 2004): los nuevos mercados de trabajo, necesidades de las empresas, innovación en la tecnología y prácticas de trabajo; el cambio de paradigmas en la enseñanza y la formación que reforma la FPE (centrándose en el alumno, aprendizaje y formación basada en competencias, nuevas formas de validación y evaluación del aprendizaje, etc.); la descentralización y una mayor autonomía de los profesionales de la FPE que implican nuevas tareas de gestión, trabajo en equipo y la creación de redes con socios externos; los nuevos roles profesionales (que facilitan el aprendizaje y proporcionan orientación); la demanda de mayor eficiencia, eficacia y garantía de calidad; el creciente papel de las TIC en la educación y, también, como herramienta de gestión; y la necesidad de proporcionar educación y formación a nuevos grupos objetivo dentro de la formación a lo largo de la vida.

¹ La formación profesional para el empleo es conocida por los países miembros de la Unión Europea como la CVET —*Continuing Vocational Education and Training*—.

Además de estas medidas, otras iniciativas/incentivos se están desarrollando para atraer y mantener a los profesionales cualificados, algunas son (CEDEFOP, 2009, pp. 100-105; Comisión Europea, 2007; Nielsen, 2007): nuevos procesos de profesionalización (Estonia, Alemania, Hungría, Suecia y el Reino Unido); incentivos económicos (Reino Unido e inversión financiera en general en el campo de la FPE); reformas salariales (Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Suecia y el Reino Unido); ofrecer procesos formativos para la acreditación y/o reconversión de los profesionales de la FPE (Bulgaria, República Checa, Eslovaquia y Suecia); enfoque dualista, el formador trabaja en la empresa donde forma (Bélgica-Flandes, Finlandia y el Reino Unido); redes y plataformas de Internet para proporcionar recursos y fomentar el intercambio de conocimientos; nuevas competencias profesionales: métodos pedagógicos interactivos y adaptados a las necesidades de los participantes, orientación y asesoramiento; evaluación de las competencias adquiridas, habilidades con las TIC y el e-learning; y contactos con empresas (Estonia, Irlanda, Hungría, Rumania, Finlandia y Suecia).

Aunque existe un acuerdo general de que es necesario aumentar la calidad de los profesionales de la formación (American Council on Education, 1999, p. 5; Comisión Europea, 2004 y 2005; Thorslund y Jacobsen, 2006, p. 2; Barber y Mourshed, 2007), hay menos acuerdo sobre las medidas que deben adoptarse para determinar la profesionalización, los perfiles y competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, etc. No obstante, antes de determinar medidas es conveniente conocer qué transformaciones estructurales afectan sobre el desarrollo de los profesionales de la FPE, cuáles son sus necesidades formativas y qué factores permiten a los profesionales convertirse en agentes de calidad.

2. OBJETIVOS Y MÉTODO

La presente investigación pretende alcanzar tres objetivos: 1) estudiar qué transformaciones estructurales afectaran el desarrollo de los profesionales de la FPE; 2) analizar las necesidades formativas de los profesionales de la FPE; y 3) identificar los factores que permitan convertir a los profesionales de la FPE en agentes de calidad.

Para alcanzar los objetivos de investigación se ha utilizado el Método Delphi (Landeta, 1999; Linstone y Turoff, 1975; Ruiz Olabuénaga y Ispizna, 1989). Este método se utiliza para obtener la opinión consensuada de un grupo de personas, consideradas expertos, en relación con un determinado objetivo de investigación. Se pretende, entonces, seleccionar a un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Se han aplicado dos sucesivas rondas Delphi con 60 expertos cuidando el anonimato y la autonomía para conseguir el máximo consenso posible en ambas rondas Delphi.

Este método ha sido probado anteriormente en otros estudios e investigaciones del campo de la formación profesional para el empleo (CEDEFOP, 2013; Tutschner y Kirpal, 2008; Shapiro *et al.*, 2011, p. 11), y el motivo de su aplicación es la escasa información disponible sobre el área de conocimiento, la necesidad



de beneficiarse de los juicios subjetivos sobre las bases colectivas y los bajos costes económicos y de tiempo que supone dicho proceso.

Además, este Método Delphi tiene otra particularidad, es un Delphi modificado (Cabero, 2014). En la versión original del Método Delphi se realizan tres o más rondas, pero en la denominada «Delphi modificada» solo se realizan dos rondas porque cada ronda resulta más difícil mantener un número significativo de expertos y porque la consolidación de los acuerdos es la misma.

El perfil de los expertos participantes en las sucesivas rondas Delphi fue una muestra masculina, con una edad media de 50 años y de nacionalidad española. Expertos con formación superior. Procedentes de organismos gestores de la formación para el empleo, universidades, empresas privadas de formación y centros de FPE. Con diferentes categorías profesionales: profesores de universidad, responsables de formación, técnicos formadores y orientadores de la FPE. Con una experiencia profesional de 24 años y una experiencia docente de 20 años. Y presentando un alto índice de la capacidad predictiva de los expertos participantes (Índice de Competencia de Experto — K_{comp^2} : 0,83—) y también, un alto promedio en su motivación, un 0,86.

Los instrumentos de recogida y análisis de los datos fueron diferentes entre ambas rondas. En la primera ronda, se formularon preguntas abiertas por escrito para obtener respuestas que facilitaran la interpretación y el procesamiento de las mismas. Las preguntas abiertas Delphi, al igual que cualquier otro instrumento de recogida, reflejan sesgos subjetivos de los investigadores, para ello se recurrió a su validación y a su pilotaje. Tras la recogida de los datos de la primera ronda, éstos se analizaron mediante un proceso de categorización (*software* de análisis Atlas-ti). Una vez organizados y clasificados los hallazgos se elaboró con los mismos un cuestionario cerrado, estructurado, sistematizado y jerárquico donde se solicitaba a los expertos que valorasen las propuestas proporcionadas teniendo en cuenta el criterio de importancia y valorándolo en una escala de puntuación de 1 (nada importante) a 4 (muy importante).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la segunda ronda Delphi referidos al primer objetivo de investigación. Los expertos (ver tabla 1) consideran que existen 24 transformaciones estructurales que afectarán al desarrollo de los profesionales de la FPE. Sin embargo, las más relevantes hacen referencia al cambio de rol profesional que sufrirá el profesional de la FPE. Los expertos advierten que la aparición de nuevos sectores productivos (3,9), el cambio de rol o la aparición de nuevos perfiles como el tutor, el orientador o el evaluador (3,71), y las nuevas

² Fórmula de García Martínez, Aquino Zúñiga, Guzmán Sala y Medina Meléndez, 2012.

necesidades formativas de las organizaciones (3,54) modificarán el desarrollo de los profesionales de la FPE.

TABLA 1. TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES QUE AFECTARÁN AL DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DE LA FPE			
	TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES	\bar{X}	S.
Socioeconómicos	1. Aflora el eterno dilema de la formación como gasto o inversión	2,95	,835
	2. Los cambios económicos están aumentando la desconfianza, una disminución de la autoestima y mayor opacidad sobre el futuro	3,20	,813
	3. Los movimientos migratorios, especialmente económicos, están creando contextos sociales y económicos heterogéneos, plurales y multirraciales	2,80	,679
	4. Mercados laborales y económicos en transición con nuevas reglas y modos de funcionamiento	3,46	,596
	5. Cambios y evoluciones contextuales dinámicos y sobrevenidos	3,80	,459
	6. Precariedad laboral	3,59	,670
Roles profesionales	7. Nuevas y diferentes necesidades formativas de las organizaciones	3,54	,552
	8. Cambio de rol/perfil pues somos una sociedad del servicio	3,71	,602
	9. Nuevas competencias profesionales	3,39	,666
	10. Mayor autonomía, reflexión y capacidad de iniciativa	3,34	,656
	11. Mejora de las capacidades de autoempleo e inserción laboral	3,32	,650
	12. Aparición de nuevos sectores productivos	3,90	2,956
	13. Se reforzará la figura emergente de los evaluadores de las competencias profesionales	3,46	,745
Contextuales	14. Nuevas formas de comunicación	3,22	,791
	15. Clima de trabajo, relaciones internas y externas	3,37	,698
	16. Nueva cultura de la formación profesional para el empleo, se precisa de una mirada transnacional	3,34	,728
	17. Redes reducidas de autoridad, mayor trabajo en equipo	3,34	,693
	18. Se optará por un liderazgo compartido, lo que comportará un liderazgo personal y con ello que las personas sean proactivas	3,34	,728
	19. Organizaciones más innovadoras y colaborativas	3,46	,711
	20. Recorte sustancial en las políticas activas de empleo	3,61	,542
	21. Exigiendo prácticas profesionales y acciones formativas de mayor calidad	3,56	,550
	22. Presencia de modelos de formación abiertos, flexibles y alternativos	3,63	,581
Tecnológicos	23. Las TIC traerán nuevos escenarios formativos más flexibles, individualizados, personalizados, activos, colaborativos, dinámicos y con frecuencia deslocalizados	3,54	,674
	24. Incrementando las actuaciones profesionales en entornos telemáticos de modo que se rompa con la dependencia y costes que supone la formación presencial	3,44	,673

Leyenda: el uso del sombreado en las tablas representa mayor significatividad.



Otra tipología de transformaciones estructurales son las socioeconómicas. Las más relevantes entre éstas son la precariedad general de la profesión (3,59), así como la emergencia de nuevos sectores productivos que plantean nuevos cambios en el formato de la formación porque el contexto es excesivamente dinámico y cambiante, y debe ofrecer formaciones adaptadas a las necesidades del mercado vigente (3,80).

También, los cambios contextuales alteran la figura del profesional de la FPE. Los recortes sustanciales en las políticas activas de empleo (3,61), unidos a la exigencia de prácticas profesionales y acciones formativas de mayor calidad por parte de los profesionales de la FPE (3,56); así como la presencia de nuevos modelos de formación abiertos, flexibles y alternativos a la formación estándar (3,63) como la incursión tecnológica en la FPE (3,54) y modalidades de formación en alternancia y dual, representan los factores de mayor riesgo para los profesionales de la FPE.

En relación con las necesidades formativas de los profesionales de la FPE cabe destacar que los aspectos prioritarios en que deberían formarse los profesionales de la FPE son: competencias profesionales, transferencia de la formación al campo laboral, modelos y/o modalidades formativas, y contextuales.

Los expertos identifican las competencias profesionales que debieran ser adquiridas por los profesionales de la FPE. Determinan como prioritarias: la competencia tecnológica para la formación (3,68) tanto en el plano de la administración como en el plano de la docencia, competencias transversales tales como liderazgo, negociación, persuasión, empatía, trabajo en equipo, etc. (3,68), las nuevas competencias profesionales técnicas y procedimentales, al menos, reflejadas en el Certificado de Profesionalidad de Docencia para el Empleo, tales como el conocimiento y análisis del mercado de trabajo local, regional y nacional (3,54); la consulta y análisis de las últimas tendencias, investigaciones e innovaciones vinculadas a la formación continua (3,56); y las competencias didácticas y pedagógicas (3,66).

En cuanto a las necesidades formativas vinculadas con la transferencia de la formación al campo laboral los expertos ponen especial énfasis en la necesidad de ofrecer espacios formativos más integrados en entornos prácticos y de experimentación profesional (3,61). En la misma línea recogen que los profesionales de la FPE deben aprender a analizar el impacto y la transferencia de sus acciones en el campo de trabajo.

Los expertos manifiestan que otra necesidad de formación vigente es aprender a gestionar nuevas modalidades de formación como la modalidad dual y/o alternancia (3,56); tal como implantar reconocimiento, acreditación y evaluación de las competencias adquiridas por una persona a lo largo de la vida, sea cual fuere su vinculación, formal o no formal (3,63).



TABLA 2 NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA FPE

NECESIDADES FORMATIVAS		\bar{X}	S.
Competencias profesionales	1. Adaptabilidad a las nuevas realidades ligadas al empleo: adaptaciones a los cambios económicos/empresariales para mayor productividad	3,41	,670
	2. Comunicación	3,39	,628
	3. Aplicación de las nuevas tecnologías en la formación para el empleo	3,68	,521
	4. Competencias transversales: liderazgo, negociación, persuasión, empatía, trabajo en equipo, etc.	3,68	,521
	5. Conocimiento, síntesis, creatividad e innovación del mercado de trabajo local, regional y nacional; y visión de futuro	3,54	,596
	6. Consulta y análisis de las últimas tendencias, investigaciones e innovaciones vinculadas a la formación continua	3,56	,550
	7. Dominio de una segunda lengua: bilingüismo	3,29	,680
	8. Emprendimiento o espíritu emprendedor	3,34	,656
	9. Formarse en las competencias profesionales (al menos) reflejadas en el Certificado de Profesionalidad de Docencia para el Empleo	3,59	,499
	10. Didáctica y pedagógica: nuevas maneras y vías de facilitar e impartir la formación	3,66	,530
Transferencia de la formación al campo laboral	11. El componente experiencial, práctico, dialógico debe configurar la dinámica formativa de estos profesionales (<i>peer learning</i>)	3,44	,502
	12. Integración de la experiencia profesional en el proceso formativo y visualizar el impacto de la formación en el trabajo	3,61	,494
	13. Mecanismos y métodos apropiados para identificar las «oportunidades de aprendizaje» en el contexto del mercado de trabajo	3,41	,631
Modelos y/o modalidades formativas	14. Movilidad transnacional, comparación y equivalencia entre cualificaciones de distintos países y/o sistemas de formación	3,17	,771
	15. Apertura a modo de <i>benchmarking</i> , <i>peer learning</i> y/o programas <i>compartidos</i> a otros sistemas; es necesaria la cooperación internacional entre profesionales	3,37	,662
	16. Formación dual o en alternancia	3,56	,594
	17. Reconocimiento y evaluación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida, sea cual fuere su vinculación, formal o no formal	3,63	,488
Contextuales	18. Gestión del cambio de las organizaciones	3,39	,703
	19. Legislación para dominar la normativa vigente y conocer los cambios legislativos que afecten al desarrollo de su profesión	3,24	,663
	20. Pedagogía Organizacional	3,29	,716

Leyenda: el uso del sombreado en las tablas representa mayor significatividad.

Por último, se analizan los factores que garantizan la calidad de los profesionales de la FPE.

Las propuestas de los expertos son: autoformación o formación autónoma permanente de los profesionales (3,54); adquirir habilidades y competencias personales y sociales (3,54); flexibilizar los sistemas formativos, las modalidades y los entornos de formación para introducir la formación en alternancia o el sistema dual



(3,61); fomentar e incentivar la investigación acción y la autorreflexividad (3,56); formación en TIC, en el uso de nuevas tecnologías (3,66) y redes sociales web para hacer más fácil y accesible la formación; conseguir certificaciones homologadas para poder ejercer como profesionales de la FPE tales como enseñanzas propias en las universidades, tales como máster o postgrado (3,44); manteniendo un vínculo permanente con las empresas (3,61); participación en círculos de calidad y grupos de intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del sector (3,56); formación permanente y continua para los agentes implicados en la formación para el empleo (3,61); repertorios de «buenas prácticas» (3,63) que favorezcan procesos de transferencia y de intercambio de experiencias; y sistemas de gestión de competencias para propiciar la elevación gradual de su profesionalidad (3,51).

TABLA 3 FACTORES QUE GARANTIZAN LA CALIDAD DE LOS PROFESIONALES DE LA FPE		
FACTORES DE CALIDAD	\bar{X}	S.
1. Autoformación o formación autónoma	3,54	,674
2. Desarrollo de habilidades y competencias personales y sociales	3,54	,674
3. Flexibilizar los sistemas formativos, las modalidades y los entornos de formación, como la formación en alternancia o sistema dual	3,61	,703
4. Fomentar e incentivar la investigación acción y la autorreflexividad	3,56	,550
5. Formación en TIC, el uso de nuevas tecnologías y redes sociales web 2.0 hace «relativamente» fácil y accesible la formación	3,66	,530
6. Certificaciones homologadas (ej. enseñanzas propias en las universidades, tales como máster o postgrado)	3,44	,709
7. Manteniendo un vínculo permanente (entre el 10% y el 30% del tiempo que ocupa la actividad laboral) con empresas e instituciones	3,61	,542
8. Participación en círculos de calidad y grupos tipo SAE (Servicio de Ayuda Educativa) y grupos estables de intercambio de conocimientos entre profesionales del sector	3,56	,550
9. Promoviendo la movilidad y participación en <i>stage</i> (estancias) en otras empresas/instituciones educativas	3,46	,711
10. Políticas específicas de formación que respondan a las demandas y necesidades de los profesionales de la FPE	3,39	,737
11. Profundizar en la creatividad e innovación	3,41	,670
12. Promoviendo (y participando en) redes activas de los profesionales de la FPE	3,61	,666
13. Organizando encuentros periódicos de intercambio y actualización profesional (como asistencia a congresos, seminarios, jornadas, mesas redondas, etc.)	3,46	,596
14. Realizar bolsas de trabajo de formadores acreditados	3,17	,667
15. Reciclaje formativo para los agentes implicados en la formación para el empleo	3,61	,542
16. Repertorios de «buenas prácticas» que favorezcan procesos de transferencia y de intercambio de experiencias	3,63	,488
17. Sistemas de gestión de competencias para propiciar la elevación gradual de su profesionalidad	3,51	,597
18. Exigiendo al profesional de la FPE un certificado obligatorio para poder ejercer en este campo profesional, evitando el intrusismo profesional	3,34	,728

Leyenda: el uso del sombreado en las tablas representa mayor significatividad.



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del trabajo de investigación presentado se concluye que las transformaciones estructurales que afectarán a los profesionales de la FPE son: la aparición de nuevas ocupaciones y sectores productivos que demandarán acciones formativas para las que el sistema de formación de nuestro país no podrá dar respuesta. Este dato coincide con las aportaciones de Pineda (2007) cuando postula que la formación profesional para el empleo en España se halla en la cola de la Unión Europea en cuanto a la satisfacción de las necesidades formativas de las empresas y trabajadores. Para cuando el sector formativo tiene desplegado un catálogo de acciones formativas acordes con las necesidades del mercado, éste último ya ha cambiado y demanda otras nuevas. Las inclemencias económicas, la precariedad laboral y los recortes sustanciales en las políticas activas de empleo para los profesionales de la FPE también resultan ser de las principales transformaciones estructurales que afectarán a estos profesionales. Otra es la emergencia de nuevos sectores productivos vinculados a la incorporación de las nuevas tecnologías y al desarrollo de un mercado nacional cada vez más internacionalizado y globalizado (Gómez-Bahillo, 2001). Esto plantea nuevos cambios en el formato de la formación.

La convergencia y construcción de un nuevo espacio de actuación profesional que exigirá el nacimiento de nuevos perfiles profesionales en la FPE que modificarán el desarrollo profesional, así como las competencias, las funciones y las actividades profesionales de la profesión. Esto coincide con las aportaciones de Tejada y Fernández Cruz (2009), París, Tejada y Coiduras (2014) y París (2015).

También, en esta línea se considera necesaria una praxis profesional de mayor calidad (Haasler, 2012; Tutschner y Kirpal, 2008), acompañada de la aparición de modelos de formación más abiertos, flexibles y alternativos con una mayor incursión tecnológica en la FPE y con modalidades de formación en alternancia y/o dual (Cedefop, 2013b).

Frente a esta realidad los expertos apuntan que las principales necesidades formativas de los profesionales de la FPE son: la aplicación de las nuevas tecnologías en la formación para el empleo (tanto en el plano de la administración como en el plano de la docencia). Las TIC, y el aprendizaje interactivo que éstas pueden promover, son «claramente un espacio de nuevas oportunidades para la formación para el empleo» (Comisión Europea, 2012, pp. 12-113).

La adquisición de nuevas competencias profesionales resulta importante, entre las transversales se impondrán la creatividad y la capacidad para aprender de la propia experiencia y de la interacción con los iguales/alumnos/subordinados; y entre las competencias específicas la competencia pedagógica será puntual.

También, los expertos ponen la tilde sobre aprendizajes relacionados con el conocimiento y análisis del mercado de trabajo local, regional, nacional e internacional, así como en la consulta y análisis de las últimas tendencias, investigaciones e innovaciones vinculadas a la formación continua para predecir futuras necesidades y anticiparse a ellas con medidas y soportes.

Otras necesidades formativas son las referidas a las modalidades de formación. Los expertos concretan que la adquisición de experiencia profesional a través



de prácticas acompañadas con tutores expertos en el campo de la formación profesional para el empleo es un mecanismo de profesionalización clave que permite la movilización de un conjunto de conocimientos, saber hacer y de actitudes propias de la ocupación y que finalmente acaban suponiendo «... un dominio práctico de la profesión» (Lang, 1999, p. 29). En esta dirección los expertos consideran que el nuevo escenario formativo de la formación para el empleo debe ser el espacio real de trabajo donde surgen las demandas y exigencias concretas de cada profesión.

Para ello, los profesionales de la FPE deben aprender su ejercicio profesional desde modalidades formativas alternativas como es el caso de la formación en alternancia o dual porque ésta no solo permite la integración entre formación y trabajo, sino que, además, promueve la orientación y tutorización del ejercicio profesional. Para Joannaert (2002), cuando la formación únicamente recibe un tratamiento academicista éste puede suponer una adquisición de las competencias «virtual», sin conexión con las situaciones reales.

Por último, los factores que permitan convertir a los profesionales de la FPE en agentes de calidad según los expertos son la autoformación, la adquisición de nuevas habilidades y competencias personales y sociales, la modernización de los métodos de enseñanza/aprendizaje y las nuevas modalidades de impartición de la formación, la investigación acción/innovación, así como la autorreflexividad sobre la praxis profesional.

También, la incursión tecnológica en los procesos formativos permite crear una nueva escenografía comunicativa y de interacción entre los participantes del proceso formativo (Cabero, 2013, p. 221). Para los expertos de nuestra investigación éste debería ser el elemento principal de formación para los profesionales de la FPE, pues, como ellos mismos prevén, la aplicación de las nuevas tecnologías en la formación para el empleo plantea numerosas ventajas tanto en el plano de la administración de la formación como en el de la implementación de la docencia.

La incorporación de certificaciones homologadas para los profesionales de la FPE, el vínculo permanente entre las instituciones formativas y las empresas, la participación en círculos de calidad y grupos de intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales del sector, la formación permanente y continua, y un repertorio de «buenas prácticas» que favorezcan los procesos de transferencia como elementos claves para hacer frente a los nuevos desafíos de la formación profesional para el empleo son factores claves de calidad.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 22-1-2017



REFERENCIAS

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1999). *To Touch the Future: Transforming the Way Teachers Are Taught*. Washington, DC: USA. Agenda for College and University Presidents.
- BARBER M. y MOURSHED M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- BUISSKOOL, B.J., BROEK, S.D., VAN LAKERVELD, J.A., VAN ZARIFIS, G.K. y OSBORNE, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. (Final Report Comisión Europea). Zoetermeer, Holanda: European Union. Recuperado de http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf.
- CABERO, J. (2014). «Formación del profesor universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos». *Revista Educación XXI*. 17(1), 111-132.
- CEDEFOP (2009). *Continuity, consolidation and change. Towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, (Reference series, 73).
- (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Declaración de Copenhague. Declaración de los ministros europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional «la declaración de Copenhague»*. Copenhague: Official Journal of the European Union.
- (2004). *Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_es.pdf.
- (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- (2006). *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague*. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_es.pdf.
- (2007). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*. Bruselas: Official Journal of the European Union. (12 December 2007, C 300/07, pp. 6-9).
- (2008). *Comunicado de Burdeos sobre cooperación europea reforzada en educación y formación profesional. Comunicado de los Ministros europeos para la educación y la formación profesional, los socios sociales de Europa y la Comisión Europea, encuentro celebrado en Burdeos el 26*



de noviembre de 2008 para revisar las prioridades y estrategias del proceso de Copenhague. Bruselas: Official Journal of the European Union. Recuperado de https://www.sepe.es/contenido/empleo/formacion/formacion/formacion_para_el_empleo/formacion_profesional_para_el_empleo/pdf/referNet/El_Comenicado_de_Burdeos_2008.pdf.

- (2009). *Notices from European Union institutions and bodies. Council conclusions of 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Europa: Official Journal of the European Union.
- (2010). *Un nuevo impulso a la cooperación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*. Europa: Official Journal of the European Union.
- (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados económicos*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- CORT, P., HARKONEN, A. y VOLMARI, A. (2004). *PROFF—Professionalisation of VET teachers for the future*. (Report Panorama series, 104). Luxembourg: CEDEFOP. Publications Office. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/5156_en.pdf.
- GARCÍA MARTÍNEZ, V., AQUINO ZÚÑIGA, S.P., GUZMÁN SALA, A. y MEDINA MELÉNDEZ, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista CAES*, 3(1).
- GARCÍA MOLINA, J.L. (2013). Profesionales de la enseñanza y la formación profesional. *Revista Formación XXI*, 21.
- GÓMEZ BAHILLO, C. (2001). *Globalización y crisis del estado de bienestar*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/globalcrisis>.
- HAASLER, S.R. (2012). Tendencias de evolución en el escenario europeo. *Revista Formación XXI*, 21.
- JONNAERT, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- KÄMÄRÄINEN, P. (2008). *In search for common ground: Starting points for analysing the professional situation of trainers in six European countries*. Bremen, Germany: Institut Technik & Bildung (ITB), University of Bremen.
- LANDETA, J. (1999). *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel. Barcelona.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- LINSTONE, H. y TUROFF, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison-Wesley.
- NIELSEN, S. (2007). Teachers in vocational education and training reform. En Nielsen, S. y Nikolovska, M. (ed.), *ETF yearbook 2007. Quality in vocational education and Training: modern vocational training Policies and learning processes*. (pp. 57-74). Torino: European Training Foundation. Recuperado de [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/967BE-5705BAFFAFDC1257362005296E4/\\$File/NOTE77EKMC.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/967BE-5705BAFFAFDC1257362005296E4/$File/NOTE77EKMC.pdf).
- PARÍS, G. (2015). Los profesionales de la formación profesional para el empleo: competencias y desarrollo profesional. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida. Lleida.
- PARÍS, G., TEJADA, J. y COIDURAS, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 18(2), 267-283.
- PINEDA HERRERO, P. (2007). La formación continua en España: balance y retos de futuro. *RELIEVE*, 13, (1).
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. e ISPIZUA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.



- SHAPIRO, H., KELLER, J.R. e IRVING, P. (2011). *Emerging skills and competences- A transatlantic study*. (EU-US study for the European Commission). Dinamarca: European Commission, DG Education and Danish Technological Institute.
- TEJADA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En: J. Tejada *et al.* (ed.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. (13-44). Madrid: Tornapunta.
- TEJADA, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, (1), 170-184.
- THORSLUND, J. y JACOBSEN, J.C. (2006). *ETUCE survey on trends in teacher education*, ETUCE Conference. Brussels. Recuperado de http://etuce.homestead.com/Europe_Needs_Teachers/ETUCE_survey_on_trends_in_teacher_education_1.ppt.
- TUTSCHNER, R. y KIRPAL, S. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualifications of trainers in Europe*. Bremen: European Commission; Institute of Technology and Education.
- VOLMARI, K., HELAKORPI, S. y FRIMODT, R. (2009). *Competence framework for vet professions. Handbook for practitioners*. Sastamala, Finland: Finnish National Board of Education Publications and CEDEFOP.



¿ES EFICAZ LA FORMACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA?: EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES CON EL MODELO FET

Berta Espona-Barcons*
Pilar Pineda-Herrero*
Anna Ciraso-Calí*
Carla Quesada-Pallarès**

RESUMEN

Este artículo analiza la eficacia de la formación continua que reciben los trabajadores de la Administración pública española, en términos de transferencia de los aprendizajes al lugar de trabajo. El análisis se realiza con el modelo FET (Modelo de Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia de la formación). Se aplicaron dos cuestionarios a 1.148 participantes de acciones formativas organizadas por cuatro Escuelas e Institutos de Administración Pública en España; los análisis de los datos incluyeron contraste de hipótesis y modelos de regresión múltiple. El principal resultado muestra que la transferencia de los aprendizajes se debe a factores de la propia formación y del contexto laboral, y no a variables de perfil de los participantes.

PALABRAS CLAVE: transferencia, Administración pública, formación continua, evaluación, resultados de la formación.

ABSTRACT

«Is training in Spanish Public Administration effective?: evaluation of transfer of learning using the FET model». This paper analyses the efficacy of the continuous training attended by the Spanish public administration employees, in terms of learning transfer at the workplace. The analysis was conducted using the FET (Factors to Evaluate Transfer) model. Two questionnaires were applied to 1.148 trainees of training actions organized by four Spanish public administration schools; the data analysis included testing hypothesis and multiple regression models. Main results demonstrate that learning transfer is related to factors of the training and workplace context, and not to variables related to trainees' profile.

KEYWORDS: transfer, public administration, continuous training, evaluation, training results.



INTRODUCCIÓN

LA FORMACIÓN CONTINUA Y SU EFICACIA

Actualmente, la formación a lo largo de la vida juega un papel muy importante dentro de las políticas de recursos humanos, ya que es una estrategia fundamental para que las organizaciones logren sus objetivos y para que los trabajadores¹ puedan desarrollarse profesionalmente dentro de la empresa (Kim y Ployhart, 2014; Aguinis y Kraiger, 2009).

La formación continua se considera un elemento estratégico para mejorar las competencias profesionales y desarrollar la capacidad de innovación de las personas y las organizaciones (World Economic Forum, 2014; Bossaert, 2008). Por ello, las empresas e instituciones invierten recursos en formar a sus trabajadores, formando cerca de un 35% de sus empleados (AES, 2007; CVTS, 2010). Conocer en qué grado esta formación resulta eficaz es por lo tanto importante: el 75% de organizaciones españolas evalúan la formación (CVTS, 2005) aunque solamente un bajo porcentaje de éstas evalúan su transferencia e impacto (Eguiguren, Llinàs, y Pons, 2006; Epise, 2000). Para resolver esta problemática es necesario llevar a cabo una evaluación de la formación para comprobar su eficacia, en términos de transferencia, entendida como el grado en que los participantes aplican en el trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en un contexto de formación (Baldwin y Ford, 1988).

Por esta razón, el estudio ETAPE (Evaluación de la Eficacia de la Formación en la Administración Pública Española), realizado en 2011 y aquí presentado, se centró en evaluar la transferencia de la formación continua de los trabajadores de la Administración pública española mediante la aplicación del modelo FET, como una estrategia efectiva y viable de evaluación de los resultados de la formación en el puesto de trabajo. La aportación de este estudio al campo científico es proporcionar un modelo explicativo de los factores de transferencia de la formación en la Administración pública: el modelo FET.

Desde la década de los 80, diversos autores han desarrollado mecanismos e instrumentos para medir el nivel de transferencia de la formación al puesto de trabajo. Baldwin y Ford (1988) y Noe y Schmitt (1986) fueron los primeros en postular que existía una vía que permitía determinar qué factores obstaculizaban y facilitaban que los trabajadores aplicasen los aprendizajes de la formación a su puesto de trabajo. A partir de esta aportación, diversos autores han desarrollado modelos e instrumentos, como los de Rouiller y Goldstein (1993), Thayer y Teachout (1995), Holton y Kirkpatrick (1996), y Holton (2005), entre otros. Cabe destacar el trabajo realizado por Holton, Bates y Ruona (2000) creando una herramienta que permite

* Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona (España).

** Centre for Enterprise and Entrepreneurship Studies, Management Division. University of Leeds (Reino Unido).

¹ Se utiliza a lo largo del artículo el genérico masculino para referirnos a ambos sexos.

evaluar más de un factor de transferencia a la vez; y el trabajo de Burke y Hutchins (2008) con una visión más pedagógica de la evaluación, incluyendo elementos como el papel del formador, los tiempos de la formación, etc.

A raíz de los numerosos estudios llevados a cabo en este campo, la eficacia de la formación continua desde la perspectiva de la transferencia se evalúa en base a dos ópticas (Pineda, Quesada, y Ciraso, 2011):

- Evaluación directa de la transferencia creando instrumentos específicos para medir la transferencia real de los aprendizajes en el puesto de trabajo.
- Evaluación indirecta de la transferencia buscando medidas alternativas a la transferencia, evitando el coste y la dificultad que implica la evaluación directa. El diagnóstico de los factores que influyen en la transferencia es la forma más extendida de realizar la evaluación indirecta; detectando las barreras y los facilitadores para transferir que se dan en una organización se puede prever si habrá transferencia o no e introducir las correcciones necesarias al respecto.

En el contexto español, en 2011 se desarrolló un instrumento para medir los factores que determinan la transferencia de la formación en las organizaciones, el FET o Modelo de Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia de la formación, validado por Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès y Ciraso-Calí (2014).

El modelo FET integra diferentes teorías relacionadas con la transferencia de la formación. Por una parte, siguiendo el esquema de Baldwin y Ford (1988), incluye las dimensiones de factores de la transferencia por ellos planteadas: participante, formación y organización. Por otro lado, se añade la variable de aprendizaje logrado como un resultado necesario para que la transferencia pueda producirse, pues si no se da aprendizaje la transferencia es imposible (Kirkpatrick, 1959; Pineda, 2002). Por último, incluye la variable intención de transferencia ya que, tal y como introduce Holton (2005) a partir de la teoría de Ajzen (1991), para que haya transferencia, primero debe haber intención de transferir (Quesada-Pallarès, y Gegenfurtner, 2015).

LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Los recursos destinados a la formación continua en la Administración pública y el número de empleados públicos participantes en acciones formativas se han ido incrementando progresivamente en España en las últimas dos décadas (INAP, 2000, 2012; IAAP, 2010). Recientemente se ha detectado una creciente preocupación por evaluar los resultados de la formación, a nivel nacional e internacional, realizándose varias experiencias de evaluación directa de la formación, en la mayoría de casos siguiendo el modelo de Kirkpatrick (1959).

Por ejemplo, en Portugal (Maureira y Ferraz, 2010) se evaluaron las acciones formativas para directivos de la Administración pública mediante un cuestionario diferido; el estudio se limitó a recoger las percepciones de los empleados sobre estos aspectos, y el instrumento no proporcionó una evaluación efectiva. Los resultados



indicaron que en general la formación mejoró el conocimiento sobre el tema, pero sólo en el 30% hubo cambios en las conductas laborales.

Resultados parecidos se hallaron en una investigación en Suecia (Grundén, 2009), que pretendía evaluar la transferencia de una formación *eLearning* en una Administración local. Una de las conclusiones principales fue que la acción formativa generó una buena satisfacción, pero los resultados en términos de transferencia no fueron suficientes.

En España, tanto desde el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) como desde los demás organismos autonómicos competentes, se ha manifestado reciente interés y preocupación por evaluar los resultados de la formación (Lama, 2014). Se han realizado varias experiencias de evaluación directa (Carazo, 2002), pero la evaluación de la transferencia todavía no es una práctica extendida en este contexto, y este tipo de evaluación es costosa y compleja. La evaluación indirecta puede ayudar a superar esas dificultades.

MÉTODO

OBJETIVOS

El objetivo de este artículo es doble: 1) analizar la eficacia de la formación continua que reciben los trabajadores de la Administración pública española, en términos de transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, mediante la aplicación del modelo FET; y 2) determinar la capacidad explicativa del modelo de factores FET en la transferencia de la formación.

Vinculado al primer objetivo de este artículo, se estudió si la eficacia de la formación evaluada se ve influenciada por factores contextuales e individuales. Por este motivo se formuló la siguiente hipótesis: el nivel de transferencia de la formación de los trabajadores públicos se ve influenciado por factores individuales y contextuales como son el sexo y la edad del trabajador, su cargo, el área de contenido de la formación y la modalidad formativa de la misma.

Para responder a estos objetivos de investigación, se planteó un enfoque metodológico mixto no simultáneo, combinando la recogida y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en dos etapas por derivación (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2008). Esto permitió una aproximación rigurosa al objeto de estudio, en que la etapa cualitativa se construyó a partir de la etapa cuantitativa con la finalidad de ampliar el entendimiento de un resultado y triangular la información.

El estudio ETAPE se desarrolló en cuatro fases. En la *primera* se exploraron aquellos factores de transferencia percibidos como prioritarios en la Administración pública española que se podían tener en cuenta en el modelo FET con una revisión de la literatura científica y una validación de contenido del modelo basado en juicios (Martínez, Hernández, y Hernández, 2006) con la ayuda de los responsables de formación de las distintas administraciones como expertos.



En la *segunda* se diseñaron los instrumentos de recogida de información cuantitativos, garantizando la fiabilidad y validación del instrumento FET con una validación de campo —con siete personas ajenas al estudio con características similares a los participantes—, y una prueba piloto —en una formación de características similares a las del estudio—. Los instrumentos se aplicaron a las formaciones que conformaban la muestra durante la *tercera fase* y se analizaron los resultados.

Por último, en la *cuarta fase* se aplicó una metodología cualitativa realizándose dos grupos de discusión cuyo objetivo era profundizar en los resultados obtenidos con la tercera fase. Dado los objetivos de este artículo, éste se centra en las fases tercera y cuarta del estudio.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El muestreo que se utilizó en la metodología cuantitativa de la tercera fase fue no probabilístico multietápico (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2008). La muestra de la que se presentan los resultados en este artículo se compone de 1.527 trabajadores que participaron en cursos de formación continua en las Escuelas o Institutos de Administración Pública de las cuatro Comunidades Autónomas (CC. AA.) que impulsaron el proyecto de investigación: Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana; y que contestaron al cuestionario FET.

El primer criterio para la selección de la muestra fue el contenido de la formación. Aunque cada Comunidad Autónoma clasificaba las acciones formativas de diferente manera, se utilizaron dimensiones similares en las cuatro CC.AA.: formación tecnológica, jurídica y en habilidades sociales. En la tabla 1 puede verse la composición de la muestra según el criterio 1: contenido de la formación.

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL CRITERIO 1: CONTENIDO DE LA FORMACIÓN			
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ÁREA DE CONTENIDO		
	<i>Tecnológica</i>	<i>Jurídica</i>	<i>Habilidades sociales</i>
Aragón	29,32%	36,05%	33,67%
Castilla-La Mancha	20,68%	20,57%	16,53%
Castilla y León	23,50%	22,40%	29,88%
Comunidad Valenciana	26,50%	20,98%	19,92%

El segundo criterio, una vez seleccionada la formación según su contenido, fue la fecha de realización. En consonancia con la temporización del estudio se seleccionaron las acciones formativas realizadas durante los meses de abril, mayo y junio. Y el tercer criterio fue la modalidad de formación: presencial y *eLearning*. En la tabla 2 puede verse la composición de la muestra según el criterio 3: modalidad de la formación.



TABLA 2. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL CRITERIO 3:
MODALIDAD DE LA FORMACIÓN

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	MODALIDAD DE FORMACIÓN	
	<i>Presencial</i>	<i>eLearning</i>
Aragón	37,67%	27,23%
Castilla-La Mancha	28,16%	8,65%
Castilla y León	11,67%	41,50%
Comunidad Valenciana	22,50%	22,62%

Una vez definidos los criterios para la selección de la muestra se procedió a realizar el cálculo de su margen de error, que se situó en 2,25%, estableciéndose un nivel de confianza del 95%. Esta muestra es equilibrada por CC. AA. en función del tamaño de la población con un margen de error inferior al 6% en todas ellas (nivel de confianza del 95%).

Finalmente se realizó la selección de los participantes de los grupos de discusión por parte de los interlocutores de las CC. AA., habiéndoles proporcionado previamente un listado de requisitos. Los participantes en el primer grupo (GD1) debían ser técnicos de formación implicados en el proyecto, y jefes de participantes en formación. Para participar en el segundo grupo (GD2), los requisitos establecidos fueron el equilibrio en cuanto a sexo y cargos de los participantes en formación; que los empleados hubieran participado en más de una formación en los últimos dos años; que hubieran participado en el estudio; y que hubieran participado en formaciones presenciales y *eLearning*.

El GD1 se compuso de cinco técnicos de formación y cuatro jefes de personas que habían participado en formación, provenientes de diferentes CC. AA.; y el GD2 estuvo formado por 10 participantes en formación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (por criterios de acceso y disponibilidad para reunir los participantes).

INSTRUMENTOS

En la tercera fase se utilizaron dos cuestionarios para la recogida de datos. El *Cuestionario de Factores para la Evaluación de la Transferencia (FET-ETAPE)* permite medir los factores que condicionan la transferencia de la formación. Este cuestionario, válido y fiable ($\alpha = ,933$), se compone de 59 ítems a valorar en una escala Likert de 5 puntos (para más información, ver Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès, y Ciraso-Calí, 2014). Del total de ítems, cinco hacen referencia al *aprendizaje logrado*, cuatro a la *intención de transferencia* y el resto forman parte de ocho factores que condicionan la transferencia, que son: *satisfacción con la formación* (8 ítems), referente a la reacción del participante en relación con la formación y el rol del formador; *rendición de cuentas* (8 ítems), referido al grado en que la organización, y concretamente el superior del participante, le pide evidencias



de los resultados de la transferencia de los aprendizajes en su lugar de trabajo; *orientación a las necesidades del puesto de trabajo* (7 ítems), referente a si los materiales, las tareas y los ejercicios de la formación son similares a la realidad laboral; *posibilidades del entorno para la aplicación* (10 ítems), referido a los elementos que se perciben como externos al participante, como pueden ser la carga de trabajo o los contratiempos, y que pueden condicionar la transferencia; *motivación para transferir* (4 ítems), referente a la intención, deseo e implicación personal de los participantes a la hora de transferir; *locus de control interno* (5 ítems), referido a la percepción del participante de que el éxito o el fracaso en aplicar los aprendizajes depende de él mismo; *apoyo de los compañeros para transferir* (4 ítems), referente al grado en que los compañeros de trabajo del participante le dan apoyo para transferir; y *apoyo del jefe para transferir* (3 ítems), referido a las estrategias que el superior del participante realiza para facilitarle la transferencia.

Por otra parte, el *Cuestionario de Transferencia diferido (CTd)* permite valorar el grado de aplicación del aprendizaje al puesto de trabajo. Está compuesto por cinco ítems a valorar en una escala Likert de 5 puntos, que conforman el factor *percepción de transferencia*, y por un ítem de carácter más general valorado mediante una escala ordinal de 0 a 10. El cuestionario *online* es válido y fiable ($\alpha = ,908$).

Y finalmente, en la cuarta fase, y con el objetivo de facilitar la interpretación de los resultados del cuestionario FET-ETAPE según la percepción de trabajadores, superiores y gestores de formación en la Administración pública, se realizaron *dos grupos de discusión*.

En una reunión del equipo de investigación se detectaron aquellos aspectos que generaban dudas en la interpretación, y sobre los cuales las personas participantes en formación, sus superiores y los técnicos de formación podían aportar información. Se plantearon preguntas acerca de: las diferencias entre las modalidades presenciales y *eLearning*; la relación entre el factor de *satisfacción con la formación* y la *intención de transferencia*; las diferencias significativas por modalidad del factor *apoyo de los compañeros*; y la *rendición de cuentas*.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario FET-ETAPE en la modalidad presencial fue administrado justo antes de finalizar la formación con la ayuda del técnico responsable de ello. En la modalidad *eLearning* se facilitó el cuestionario a los participantes el último día, mediante la plataforma virtual del curso o por correo electrónico, y se dio un margen de cuatro días para completarlo.

En el caso del cuestionario CTd, administrado *online*, se envió aproximadamente dos meses después de la finalización de la formación a los participantes que respondieron el cuestionario FET-ETAPE, quienes dispusieron de 18 días para responderlo, durante los cuales se les envió un recordatorio.

Para el envío de los cuestionarios se utilizaron los correos electrónicos de los participantes, que fueron tratados de manera confidencial. Y los datos de ambos cuestionarios se vaciaron en una base de datos diseñada específicamente para este estudio.



Una vez vaciados los datos de ambos cuestionarios se exportaron al programa estadístico SPSS Inc. v.17, mediante el cual se analizaron. Su análisis se centró en estadísticos descriptivos, inferenciales (análisis de la varianza) y modelos de regresión (simples y múltiples).

Los dos grupos de discusión se realizaron de manera simultánea dinamizados por tres personas integrantes del equipo de investigación. La información recogida se vació en una matriz de categorías con el procesador de textos Word, priorizando aquella información más relevante para el objeto del grupo de discusión. A continuación, se procedió a contrastarla con los resultados cuantitativos obtenidos en el estudio.

RESULTADOS

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES EN FORMACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

A continuación, se presentan los resultados globales relativos al perfil de los trabajadores que participaron en cursos de formación de las cuatro CC.AA.. La muestra final se compuso de 1.527 casos válidos, es decir, cuestionarios contestados en su totalidad. El CTd se administró únicamente a aquellos trabajadores que facilitaron su correo electrónico de contacto en el FET-ETAPE; se obtuvieron 1.148 cuestionarios. En la tabla 3 se puede observar el perfil de las personas participantes en el estudio.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES SEGÚN LAS VARIABLES DE PERFIL	
VARIABLE DE PERFIL	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA FINAL
Sexo	Hombre: 34%
	Mujer: 66%
Cargo	Directivo: 3%
	Mando intermedio: 17%
	Técnico: 35%
	Trabajador cualificado: 33%
Comunidad Autónoma	Trabajador no cualificado: 12%
	Aragón: 31%
	Castilla-La Mancha: 19%
	Castilla y León: 28%
	Comunidad Valenciana: 22%
Área de contenido	Tecnológica: 37%
	Jurídica: 31%
	Habilidades sociales: 32%

Modalidad formativa	Presencial: 53%
	eLearning: 47%
Edad	Media: 43 años (desviación típica: 8 años) 36% menos de 41 años; 34% entre 41 y 47 años; 30% mayores de 47 años

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS FET-ETAPE

Con los resultados del cuestionario FET-ETAPE se pueden analizar los factores que facilitan o dificultan la transferencia de la formación al lugar de trabajo según las personas que participaron en el estudio en una escala del 1 (barrera para la transferencia) al 5 (facilitador de la transferencia). Los resultados (ver tabla 4) muestran dos facilitadores fuertes de la transferencia: *motivación para transferir* (4,28) y *satisfacción con la formación* (4,11). En cambio, el resto de factores aparecen como facilitadores débiles de la transferencia, y la *rendición de cuentas* (2,60) es considerada un riesgo de barrera de la transferencia, aunque no llega a constituir una barrera.

La información recogida en los grupos de discusión permite entender las lógicas que hay detrás de algunos de estos resultados. Éste es el caso de la *rendición de cuentas*, que, como explicaron algunos de los participantes en los grupos de discusión, se vive como un exceso de control y algo negativo, ya que todavía es un aspecto que no forma parte de la cultura organizativa de las Administraciones públicas en España. Incluso, se cree que el hecho de estar presionados a aprender y aplicar resta libertad de aprendizaje.

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS FACTORES DE TRANSFERENCIA

FACTORES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
<i>Satisfacción con la formación</i>	4,11	,66
<i>Rendición de cuentas</i>	2,60	,73
<i>Orientación a las necesidades del puesto de trabajo</i>	3,44	,75
<i>Posibilidades del entorno para la aplicación</i>	3,53	,62
<i>Motivación para transferir</i>	4,28	,49
<i>Locus de control interno</i>	3,60	,78
<i>Apoyo de los compañeros para transferir</i>	3,33	,71
<i>Apoyo del jefe para transferir</i>	3,43	,92

Los resultados de la *intención de transferencia* y el *aprendizaje logrado* son elevados: 4,12 en ambos casos (desviación típica de ,64 y ,62 respectivamente) en una escala del 1 al 5. Con el cuestionario CTd se midió la *percepción de transferencia*



dos meses después de haber finalizado la formación. En este caso, el resultado es de 3,42 sobre 5 (desviación típica de ,72). Esto indica que, aunque los participantes aprenden y tienen intención de transferir, aplican en un grado medio lo aprendido en la formación a su puesto de trabajo.

El mismo cuestionario pedía que los participantes de la formación valoraran en qué medida su actuación profesional había cambiado como resultado de la formación. Un 44% puntuaron entre un 5 y un 7 en una escala del 0 al 10, pero la distribución de las respuestas no es simétrica y se acumulan casos en los valores más bajos (asimétrica negativa), siendo la media de 4,88 con una desviación típica de 2,08. Este resultado señala que en general los trabajadores percibieron que habían mejorado su actuación profesional debido a la formación en un 48% de los casos.

RESULTADOS INFERENCIALES

Con el objetivo de detectar diferencias significativas entre el grado de *percepción de transferencia* según los criterios utilizados para la estratificación de la muestra y otras variables de perfil (sexo, cargo, área de contenido, modalidad formativa y edad), se hicieron pruebas estadísticas de contraste de hipótesis. Para ello se realizaron análisis de la varianza o ANOVA de un factor, siempre comprobando que no se infringían los supuestos de la misma prueba.

Mediante el test ANOVA se comprobó que no había diferencias significativas en la *percepción de transferencia* según el sexo, $F(1, 1.141) = ,717, p = ,397$.

Se comprobó también si había diferencias significativas según el cargo en la *percepción de transferencia*. Los resultados mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas, $F(4, 1.127) = 2.341, p = ,053$.

Se aplicó el test ANOVA para determinar si existían diferencias significativas entre áreas de contenido según la *percepción de transferencia*, y los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 1.141) = 4.471, p = .012$. Los resultados de la prueba post-hoc de Tukey señalaron que la *percepción de transferencia* era mayor en actividades formativas de contenido relacionado con las habilidades sociales ($M = 3,51, 95\% \text{ CI } [3,44, 3,58]$) que en formaciones tecnológicas ($M = 3,38, 95\% \text{ CI } [3,31, 3,45]$), $p = ,025$, y jurídicas ($M = 3,37, 95\% \text{ CI } [3,30, 3,45]$), $p = .026$.

Por otra parte, se realizó el test ANOVA para comprobar si había diferencias significativas entre modalidades formativas según la *percepción de transferencia*. Los resultados mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 1.142) = 4.425, p = ,036$. Los resultados de la prueba post-hoc de Tukey mostraron que la *percepción de transferencia* era mayor en las acciones formativas de modalidad presencial ($M = 3,46, 95\% \text{ CI } [3,41, 3,52]$) que en las de modalidad *eLearning* ($M = 3,37, 95\% \text{ CI } [3,31, 3,44]$), $p = ,037$.

Finalmente se comprobó si había diferencias estadísticamente significativas según la edad —agrupada en terciles— en la *percepción de transferencia* con el test ANOVA. Los resultados mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas, $F(2, 1.129) = ,224, p = ,800$.



Además de los análisis descriptivos y de la varianza anteriormente presentados, se realizaron modelos de regresión múltiple para conocer la capacidad explicativa del modelo FET. Los factores de transferencia se trataron como variables independientes de la *intención de transferencia*, el *aprendizaje logrado*, y la *percepción de transferencia*, las cuales se consideraron variables dependientes. Asimismo, las escalas *intención de transferencia* y *aprendizaje logrado* también fueron contempladas como variables independientes de la *percepción de transferencia* para testar, por un lado, si la *intención de transferencia* puede ser usada como variable sustituta de la transferencia (dada su elevada asociación, como manifiestan Quesada-Pallarès, 2012; y Yamkovenko, y Holton, 2010) y, por otro lado, si el *aprendizaje logrado* es una variable que actúa como resultado previo de la transferencia (tal y como indican los modelos de evaluación de Kirkpatrick, 1959; y Pineda, 2002).

Ante todo, se comprobó que no se infringía ninguno de los presupuestos de la regresión: linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no colinealidad.

A continuación, se realizaron regresiones múltiples para conocer el rol que juega cada factor en el conjunto del modelo. En primer lugar, se realizó la regresión múltiple sobre el *aprendizaje logrado*. El método utilizado fue el de 'introducción', añadiendo todos los factores a la vez como variables independientes y la escala *aprendizaje logrado* como variable dependiente. Los primeros resultados mostraron que no todos los factores eran significativos en T, por lo que se repitió el análisis excluyendo *intención de transferencia*, *posibilidades del entorno para la aplicación*, *locus de control interno* y *apoyo del jefe para transferir*. La R^2 obtenida fue ,57; por lo tanto, el modelo de cinco factores explicó el 57,1% de la varianza del *aprendizaje logrado* (ver resultados en la tabla 5). El modelo se formuló de la siguiente manera:

$$\text{Aprendizaje logrado} = ,368 + ,50 \text{ Satisfacción con la formación} + ,26 \text{ Motivación para transferir} + ,14 \text{ Orientación a las necesidades del puesto de trabajo} + ,04 \text{ Apoyo de los compañeros para transferir} - ,04 \text{ Rendición de cuentas}$$

TABLA 5. REGRESIÓN MÚLTIPLE DEL MODELO DE FACTORES HACIA EL APRENDIZAJE LOGRADO

VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTES NO TIPIFICADOS		COEFICIENTE TIPIFICADO BETA
	B	Error estándar	
(Constante)	,36	,10	
Satisfacción con la formación	,47	,02	,50**
Rendición de cuentas	-,04	,02	-,04*
Orientación a las necesidades del puesto de trabajo	,12	,02	,14**
Motivación para transferir	,33	,03	,26**
Apoyo de los compañeros para transferir	,04	,02	,04*

* $p < .05$; ** $p < .01$



El tamaño del efecto del modelo de factores hacia el *aprendizaje logrado* resultó de $f^2 = 1,34$; en base a Cohen (1988), se trata de un efecto grande así que el fenómeno estudiado es muy fuerte.

En segundo lugar, se realizó la regresión múltiple para la *intención de transferencia* con el método de 'introducción'. Los primeros resultados no dieron significativos en T los factores *rendición de cuentas, apoyo de los compañeros, apoyo del jefe y aprendizaje logrado*. Por lo tanto, en la segunda regresión se excluyeron estos factores y el resultado fue un modelo de cinco factores con un R^2 ajustada de ,67 (ver resultados en la tabla 6). El modelo se formuló como:

$$\text{Intención de transferencia} = - ,15 + ,54 \text{ Motivación para transferir} + ,24 \text{ Locus de control interno} + ,22 \text{ Orientación a las necesidades del puesto de trabajo} + ,05 \text{ Posibilidades del entorno para transferir} - ,05 \text{ Satisfacción con la formación}$$

TABLA 6. REGRESIÓN MÚLTIPLE DEL MODELO DE FACTORES HACIA LA INTENCIÓN DE TRANSFERENCIA

VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTES NO TIPIFICADOS		COEFICIENTE TIPIFICADO BETA
	B	Error estándar	
(Constante)	-,15	,09	
<i>Satisfacción con la formación</i>	-,05	,02	-,05**
<i>Orientación a las necesidades del puesto de trabajo</i>	,19	,07	,22**
<i>Posibilidades del entorno para la aplicación</i>	,05	,07	,05**
<i>Motivación para transferir</i>	,69	,02	,54**
<i>Locus de control interno</i>	,19	,01	,24**

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto a este modelo, el tamaño del efecto hacia la *intención de transferencia* fue de $f^2 = 2,067$; en base a Cohen (1988), se trata de un efecto grande así que el fenómeno estudiado tiene una fuerza elevada, mayor que el modelo de factores hacia el *aprendizaje logrado*.

Por último, y siguiendo el mismo método, se realizó la regresión múltiple en relación con la *percepción de transferencia*. En el primer análisis tres factores aparecieron como no significativos en T (*motivación para transferir, apoyo de los compañeros y apoyo del jefe para transferir*); por lo tanto, los tres factores se eliminaron en el segundo análisis, en el que se obtuvo una R^2 corregida de ,33 (ver resultados en la tabla 7). El modelo que resultó se formuló de la siguiente manera:

$$\text{Percepción de transferencia} = ,589 + ,33 \text{ Orientación a las necesidades del puesto de trabajo} + ,16 \text{ Satisfacción con la formación} + ,13 \text{ Locus de control interno} + ,09 \text{ Posibilidades del entorno para transferir} + ,08 \text{ Rendición de cuentas}$$

TABLA 7. REGRESIÓN MÚLTIPLE DEL MODELO DE FACTORES HACIA LA PERCEPCIÓN DE TRANSFERENCIA

VARIABLE INDEPENDIENTE	COEFICIENTES NO TIPIFICADOS		COEFICIENTE TIPIFICADO BETA
	B	Error estándar	
(Constante)	,59	,14	
<i>Satisfacción con la formación</i>	,18	,03	,16**
<i>Rendición de cuentas</i>	,08	,03	,08**
<i>Orientación a las necesidades del puesto de trabajo</i>	,32	,03	,33**
<i>Posibilidades del entorno para la aplicación</i>	,11	,03	,09**
<i>Locus de control interno</i>	,12	,03	,13**

*p< .05; **p< .01

El modelo de factores hacia a *percepción de transferencia* presentó un tamaño del efecto de $f^2 = 0,494$ que, de acuerdo a las directrices de Cohen (1988), es un efecto medio por lo que el modelo tiene una fuerza media. Es lógico que este modelo tenga menor fuerza que los anteriores dado que los factores *aprendizaje logrado* e *intención de transferencia* fueron medidos en el mismo momento, y la *percepción de transferencia* fue medida tiempo después; es decir, que las variables medidas en los mismos momentos suelen estar más relacionadas dada la rutina propia de la respuesta del participante en formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo persigue dos objetivos clave: 1) analizar la eficacia de la formación continua que reciben los trabajadores de la Administración pública española, en términos de transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, mediante la aplicación del modelo FET; y 2) determinar la capacidad explicativa del modelo de factores FET en la transferencia de la formación. La aportación de este artículo al campo de investigación se centra en proporcionar un modelo testado empíricamente y con una fuerte fundamentación teórica con la capacidad de identificar los factores de transferencia de la formación que afectan en mayor medida en la Administración pública: el modelo FET. Así, la aplicación práctica de este estudio es evaluar la eficacia de la formación realizada por empleados públicos de habla española.

En general, los resultados presentados en este artículo señalan que la *satisfacción con la formación* y la *motivación para transferir* de los trabajadores públicos son elevadas; no obstante, el factor *rendición de cuentas* obtiene un valor bajo en la escala de valoración de cinco puntos.

Dando respuesta al primer objetivo planteado en este artículo se aprecia que los factores relacionados con el individuo presentan valores más elevados. Ahora bien, la *intención de transferencia* y el *aprendizaje logrado* obtienen también valores elevados



en la escala, sugiriendo que el empleado que participa en formación tiene una elevada intención de transferir, así como también percibe que ha conseguido aprender en gran medida. Del mismo modo, y analizando el valor de transferencia dos meses después de haber finalizado la formación, éste se sitúa en un valor medio-alto de la escala de valoración; se observa la misma tendencia que en otros estudios (Pineda, Quesada, y Moreno, 2011; Quesada-Pallarès, 2014) en los que el valor de transferencia es menor que la *intención de transferencia* que los participantes afirmaron tener inicialmente. En otras palabras, el trabajador tiene una intención inicial elevada, determinada por su deseo y motivación para transferir; sin embargo, tras un período de tiempo en el que se ofrece la posibilidad de que transfiera lo aprendido, la valoración que hace de su transferencia es baja. Estos resultados estarían en línea con la idea de que el empleado transfiere a su puesto de trabajo menos del 40% de lo que ha aprendido en la formación (Burke, 1997; Holton, Bates y Ruona, 2000). Por lo tanto, sobrestiman su previsión sobre cuánto van a transferir; lo que sugiere que podría haber variables contextuales que dificultan la puesta en práctica de la aplicación. Las aportaciones de los participantes en formación del grupo de discusión indican que parte de estas variables contextuales se relacionan con la naturaleza de las acciones formativas, especialmente en el área de contenido jurídica: a menudo, los aprendizajes se centran en novedades del procedimiento administrativo, cuya aplicación no depende tanto de uno mismo, sino de todas las personas que están implicadas en el proceso. Otras explicaciones de los participantes apuntan a un menor reconocimiento de algunos tipos de formación, por ejemplo, la que se desarrolla en modalidad *eLearning* o la que se centra en ciertos contenidos de habilidades sociales, lo que puede llevar a un escaso apoyo por parte de compañeros y línea de mando; una satisfacción inferior con la acción formativa; una menor rendición de cuentas; y, en último análisis, a una peor aplicación de los aprendizajes.

El estudio también pretendía analizar la transferencia según las variables de perfil y de la acción formativa; para ello se ha analizado la *percepción de transferencia* de los empleados públicos en base a estas variables. El sexo, el cargo y la edad son variables que no influyen en el valor alcanzado en la transferencia, a diferencia del área de contenido y su modalidad. Esto permite refutar la hipótesis de que el nivel de transferencia de la formación de los trabajadores públicos se ve influenciada por factores individuales, y validar la hipótesis de que los factores contextuales de la formación influyen en el nivel de transferencia. Estos resultados corroboran los obtenidos en otros estudios (Pineda, Quesada, y Moreno, 2011; Hoyt, 2013; Lama, 2014), que muestran que la transferencia se ve claramente influenciada por las características de la formación.

En esta línea, los empleados afirman haber transferido en mayor medida en actividades formativas relacionadas con habilidades sociales que en formaciones tecnológicas y jurídicas. Si bien no hay una explicación ajustada a este resultado, los grupos de discusión plantearon que este suceso podía deberse a que los aprendizajes obtenidos con las actividades formativas relacionadas con habilidades sociales eran más fácilmente transferibles debido a su componente individual.

Asimismo, los trabajadores afirman haber transferido más en formaciones de modalidad presencial que *eLearning*. Este dato es sumamente importante si se tiene en cuenta que la tendencia de la última década en modalidad formativa es

un aumento de la formación *eLearning* (Hoyt, 2013), y puede indicar que el peso creciente que se le otorga a la formación *eLearning* puede estar más relacionado con la reducción de costes de la formación que con su transferibilidad. Debido a la importancia de este tipo de formación en la actualidad, es importante destacar que según algunos estudios no siempre las herramientas de formación *eLearning* vienen acompañadas de propuestas pedagógicas (Torres *et al.*, 2015). Éste es un elemento a tener en cuenta para proponer mejoras en este ámbito que puedan aumentar la transferencia de esta formación.

El segundo objetivo planteado en este artículo está vinculado con la capacidad explicativa del modelo de factores FET sobre la *percepción de transferencia*. Los resultados indican que el modelo FET con mayor capacidad explicativa se compone de cinco factores (*satisfacción con la formación, rendición de cuentas, orientación a las necesidades del puesto de trabajo, posibilidades del entorno para la aplicación y locus de control interno*), el cual explica el 32,9% de la varianza de la transferencia. Además, el tamaño del efecto del modelo asegura una fuerza media del modelo estudiado. Esto significa que, para mejorar la eficacia de la formación continua en la Administración pública, los profesionales de la formación tienen que velar por estos factores en su organización; es decir, si aseguran que la formación genera satisfacción, que se pide una rendición de cuentas de lo transferido, que responde a las necesidades del puesto de trabajo, que los empleados tienen posibilidades de aplicar lo aprendido y que éstos tienen un locus de control interno, aumentarán considerablemente la eficacia de la formación en términos de transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo. Además, si alguno de estos factores no está presente, los profesionales de la formación pueden trabajar para potenciarlos contribuyendo a aumentar la eficacia de las inversiones públicas en formación. Ésta es la principal contribución del modelo FET y del presente artículo: mostrar, con evidencias empíricas, los factores que influyen en la eficacia de la formación en la Administración pública, para que las administraciones mejoren la eficacia de su formación.

Los resultados han permitido alcanzar los objetivos propuestos en este artículo, lo que supone un avance en el conocimiento sobre los factores de la transferencia de la formación, contribuyendo a mejorar la eficacia de las acciones formativas, sobre todo en organizaciones públicas. Los datos presentados reafirman algunos de los resultados de la literatura científica sobre transferencia de la formación; sin embargo, ponen en cuestión otros resultados que hacen emerger la necesidad de seguir analizando este campo de estudio.

En un futuro sería conveniente testar el modelo FET en diferentes contextos incluyendo organizaciones de ámbito privado, y así no solamente asegurar una invariancia estructural del modelo (Sass y Schmitt, 2013), sino también comparar el contexto de Administración pública con el de empresa privada y explorar los factores que influyen en ambos.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 22-1-2017



REFERENCIAS

- ADULT EDUCATION SURVEY (2007). *Adult Education Survey (AES)*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>.
- AGUINIS, H. y KRAIGER, K. (2009). «Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society», *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. Doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>.
- AJZEN, I. (1991). «The theory of planned behavior», *Organizational Behaviour and Human Decisions Processes*, 50, 179-211. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- BALDWIN, T.T. y FORD, J.K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research», *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>.
- BOSSAERT, D. (coord.) (2008). *Training and human resource development in the European Union member states. New practices and innovative trends*. Maastricht: European Institute of Public Administration.
- BURKE, L.A. (1997). «Improving positive transfer: a test of relapse prevention training on transfer outcomes», *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 115-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920080204>.
- BURKE, L.A. y HUTCHINS, H.M. (2008). «A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer», *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.1230>.
- CARAZO, J.A. (2002). «La evaluación de la formación continua en las Administraciones Públicas», *Capital Humano*, 15(153), 30-38.
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Hillsdale: N.J., Erlbaum.
- CONTINUING VOCATIONAL AND TRAINING SURVEY (2005). *Continuing Vocational and Training Survey (CVTS)*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.
- (2010). *Continuing Vocational and Training Survey (CVTS)*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>.
- EGUIGUREN, M., LLINÀS, X. y PONS, O. (2006). «In-company training in Catalonia: organizational structure, funding», evaluation and economic impact, *International Journal of Training and Development*, 10(2), 140-163.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise.
- GRUNDÉN, K. (2009). «E-learning at work: towards a participative approach», *E-learning*, 6(2). Recuperado de http://www.wvwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=6&issue=2&year=2009&article=6_Grunden_ELEA_6_2_web.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- HOLTON, E.F. III. (2005). «Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations», *Advances in Developing Human Resources*, 7(37), 37-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422304272080>.



- HOLTON, E.F., BATES, R.A. y RUONA, W.E.A. (2000). «Development of a generalized learning transfer system inventory», *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. Doi: [http://dx.doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4%3C333::AID-HRDQ2%3E3.0.CO;2-P](http://dx.doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4%3C333::AID-HRDQ2%3E3.0.CO;2-P).
- HOLTON, E.F. y KIRKPATRICK, D.L. (1996). «The flawed four-level evaluation model», *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>.
- HOYT, B.R. (2013). «Predicting training transfer of new computer software skills: a research study comparing e-learning and in-class delivery», *Association for University Regional Campuses of Ohio Journal*, 19, 83-111.
- IAAP (2010). *Evaluación de impacto de la formación del año 2009*, Instituto Andaluz de Administración Pública. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/publico/anexos/investigacionyestudios/evaluacionTransferencia2009.pdf;jsessionid=-627F8E33E0A420F4EDF3420B04FDF3EB>.
- INAP (2000). *El instituto nacional de Administración Pública: cuarenta años de historia*. Madrid: INAP.
- (2012). Noticias de formación, *Boletín de función pública del INAP*, 7(2), 74-75.
- KIM, Y., y PLOYHART, R.E. (2014). «The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the Great Recession», *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 361-389. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035408>.
- KIRKPATRICK, D.L. (1959). «Techniques for evaluating training programs», *Journal of American Society for Training and Development*, 11, 1-13.
- LAMA, F. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*, Tesis doctoral inédita de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ ARIAS, M.R., HERNÁNDEZ-LLOREDA, M.J. y HERNÁNDEZ-LLOREDA, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAUREIRA, C. y FERRAZ, D. (2010). «Evaluation of training of managers in the context of the Portuguese public sector». 32.º Congreso anual EGPA Annual (Toulouse).
- NOE, R.A. y SCHMITT, N. (1986). «The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model», *Personnel Psychology*, 39, 497-523. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x>.
- PINEDA, P. (coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- PINEDA, P., QUESADA, C. y CIRASO, A. (2011). «Evaluating training effectiveness: results of the FET Model in the Public Administration in Spain». 7th International Conference on Researching Work and Learning (Shangai, EastChina Normal University).
- PINEDA, P., QUESADA, C. y MORENO, M.V. (2011). *Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració Pública de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya. ISBN: 978-84-393-8664-3. Recuperado de <http://www20.gencat.cat/portal/site/eapc/menuitem.ca54cfbb17b4abf5272a63a7b0c0e1a0/?vgnextoid=f7597976ee1cd210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=f7597976ee1cd210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>.
- PINEDA, P. y SARRAMONA, J. (2006). «El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios», *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- PINEDA-HERRERO, P., QUESADA-PALLARÈS, C. y CIRASO-CALÍ, A. (2014). «Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model», en SCHNEIDER, K. (ed.) *Transfer of Learning in Orga-*



nizations (pp. 121-144). Switzerland: Springer International Publishing. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8_8.

- QUESADA-PALLARÈS, C. (2012). «Training transfer evaluation in the Public Administration of Catalonia: the MEVIT factors model», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1751-1755.
- (2014). *¿Se puede predecir la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo?: Validación del modelo de predicción de la transferencia*, Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- QUESADA-PALLARÈS, C. y GEGENFURTNER, A. (2015). «Toward a unified model of motivation for training transfer: a phase perspective», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 107-121. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0604-4>.
- ROUILLER, J.Z. y GOLDSTEIN, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training», *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>.
- SASS, D.A. y SCHMITT, T.A. (2013). «Testing Measurement and Structural Invariance», en TEO, T. (ed.) *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research* (pp. 315-345). US: SensePublisher. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-404-8_15.
- THAYER, P.W. y TEACHOUT, M.S. (1995). «A climate for transfer model», *Armstrong Laboratory/ Human Resource*, 0035.
- TORRES, J.C., INFANTE, A. y TORRES, P.V. (2015). «Aprendizaje móvil: perspectivas». *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1), 38-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2014). *Matching skills and labor market needs. Building social partnerships for better skills and better jobs*. Davos-Klosters: World Economic Forum. Recuperado de <http://goo.gl/kb4rNb>.
- YAMKOVENKO, B. y HOLTON, E. (2010). «Toward a theoretical model of dispositional influences on transfer of learning: A test of a structural model», *Human Resource Development Quarterly*, 21(4), 381-410.



COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE CASOS EN CUATRO TITULACIONES

Laia Lluçh Molins
Maite Fernández-Ferrer
Laura Pons Seguí
Elena Cano García
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El EEES se caracteriza, entre otras cosas, por proponer diseños curriculares que contemplen no únicamente saberes académicos y competencias específicas, sino también saberes derivados de las demandas sociales y laborales y competencias genéricas o blandas que, usualmente, son las más valoradas por los empleadores. En este artículo se presentan los resultados de una investigación interuniversitaria desarrollada en cuatro grados diferentes para comprender la importancia que egresados (y también profesores, coordinadores académicos, empleadores y expertos) otorgan a las diversas competencias. A su vez, la investigación profundiza en las propuestas metodológicas y evaluativas que han contribuido al desarrollo de cada una de esas competencias. Con ello no sólo se muestran las competencias que resultan más relevantes para los ya egresados, sino que se ofrecen pistas para alinear las estrategias metodológicas y de evaluación con los resultados de aprendizaje pretendidos y con las competencias perseguidas en cada perfil profesional.

PALABRAS CLAVE: competencias, educación superior, EEES, egresados.

ABSTRACT

«Professional competences of university graduate students: a case study in four degrees». What characterizes, among other things, EHEA, are curricular designs that consider not only academic knowledge and specific competencies, but also knowledge generated because of social and work demands and soft skills (normally more valued by employers). This article presents the results of an interuniversity research develop in four different degrees to understand the relevance university graduates (as well as university teachers, academic coordinators, employers and experts) give to a range of competences. In addition, the study explores the methodological and assessment proposals that have contributed to the development of these competences in depth. The results not only show the competences that are more relevant for university graduates, but also, they provide clues to align methodological and assessment strategies with the intended learning outcomes and the aimed competences in each professional profile.

KEYWORDS: competences, higher education, EHEA, university graduates.



1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone los resultados de la investigación «El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados» (proyecto de I+D con referencia EDU2012-32766), financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. El estudio se inscribe en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación (EEES en adelante). El hecho de que las universidades españolas dispongan ya de las primeras promociones de graduados hace preciso recoger información acerca de las competencias adquiridas por los estudiantes de estos nuevos grados universitarios a partir de su percepción. De manera específica, en el contexto español, «lentamente la situación ha ido cambiando y desde hace ya aproximadamente una década las propias universidades han ido generando sistemática y periódicamente datos sobre los procesos de inserción laboral, los factores determinantes del éxito del mismo, etc.» (ANECA, 2009, p. 29). Parece oportuno complementar estas visiones con un análisis más cualitativo de los procesos a los que los egresados atribuyen su desarrollo competencial y del punto de vista de otros colectivos.

«El EEES se apunta al movimiento de la empleabilidad», concepto que, al parecer, orienta y da sentido al término *competencia* «y que, seguramente, tendrá larga vida» (Riesco, 2008, p. 81): «Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados» (MEC, 2006, p. 7). En efecto, para mejorar la empleabilidad «se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado» (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 95).

La incorporación al EEES supuso, en su inicio, un revulsivo para plantear innovaciones docentes que facilitasen lo que algunos autores (Zabalza, 2002; Fernández, 2010) han dado en llamar el cambio de paradigma que otorga el protagonismo del aprendizaje al estudiante, situándolo en el centro del proceso, como agente activo, y repensando la carga de trabajo en términos de actividad del mismo. La aparición de nuevas titulaciones bajo el EEES conlleva la innovación en la metodología docente. En este sentido, se dispone en la actualidad de numerosa literatura (Biggs, 2003; Hannan y Silver, 2005; De Miguel, 2005; Fonseca y Aguaded, 2007; Rué, 2007; Prieto, 2008; Caena, 2011, 2014) relativa a los procesos de innovación aparejados a este cambio. Por ello, «la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina» (Herrera, 2006 referenciado en Abad y Cabezuelo, 2010, p. 1419).

Pero ¿qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes? Para dar respuesta a esta cuestión, se ha optado por recoger las voces de los protagonistas que



experimentan, en primera persona, el aprendizaje en educación superior y, por ello, desarrollan un punto de vista y un saber complementario al del profesorado en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Es interesante delimitar y establecer lo que los estudiantes han de demostrar y saber especificando las competencias, entendiendo competencia como indica DeSeCo, como algo «más que conocimiento y habilidades» (OECD, 2005, p. 4), en concreto, como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, sólo definibles en la acción y que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto (Cano, 2008). Por otra parte, se deben contemplar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, es decir, «las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar» (Ibarra y Rodríguez, 2015, p. 18).

En definitiva, la situación actual de la universidad requiere profundizar en aquellos aspectos claves para mejorar la calidad de la formación universitaria. Para ello, es importante analizar, también, la percepción de los empleadores sobre las competencias desarrolladas en la universidad y clarificar el papel que juega la evaluación en el desarrollo de dichas competencias.

2. LOS ENFOQUES BASADOS EN COMPETENCIAS

En el marco de la sociedad del conocimiento, globalizada y líquida, las competencias se insertan en un entorno complejo, y surge la necesidad de que los profesionales dispongan de herramientas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Existe una aceleración progresiva del cambio de conocimientos y de tecnologías, de forma que se genera una desmaterialización paulatina de nuestra vida. Los ciudadanos se enfrentan a un mundo cada vez más complejo, pero también más cambiante, donde el conocimiento sigue necesitándose; «lo que sucede es que se cuestiona la oposición entre conocimiento académico y conocimiento aplicado» (Aguerrondo, 2009 referenciado en Cano, 2015, p. 14).

El EEES ha supuesto un cambio en cuanto a la duración y estructura de las titulaciones universitarias y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje, generando diseños curriculares basados en competencias. Sin embargo, la formación en educación superior basada en competencias no está exenta de dificultades, tales como el modo de concebir las competencias o la superposición de la lógica del mercado laboral por encima de la lógica académica. Aun buscando un sistema de armonización de las titulaciones que parta de un perfil de egresado expresado en términos de resultados de aprendizaje, facilitando su movilidad, existen dificultades relacionadas con la rigidez de las estructuras universitarias o la tendencia individualista de la cultura universitaria, entre otras. A pesar de estos problemas, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado. Este aumento del interés por los resultados del aprendizaje en



educación superior ha intensificado también el interés por la opinión que expresan los distintos sectores profesionales del mercado laboral sobre la adecuación de la formación de los graduados.

Asimismo, en la última década, se ha ido implantando en la administración educativa la necesidad de incorporar una cultura de la evaluación, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, con la intención de que favorezca una revisión general del sistema educativo universitario. Este aumento de atención sobre el aprendizaje competencial universitario y sobre su evaluación está propiciando que la universidad esté más receptiva a las presiones y demandas de diferentes sectores profesionales, que piden una mejora de la empleabilidad de los egresados. Así pues, este se ha convertido en un tema clave de la política educativa universitaria.

Con la finalidad de realizar un análisis conjunto que permita conocer la percepción de los egresados acerca de cuál ha sido su grado de desarrollo de competencias, se ha creado un marco teórico competencial de referencia común para las siete universidades públicas estatales participantes en la investigación, según los cuatro grados universitarios sobre los que se ha realizado.

TABLA 1: LISTADO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL ESTADO ESPAÑOL PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1	Universidad de Barcelona (UB)
2	Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)
3	Universitat Rovira i Virgili (URV)
4	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
5	Universitat de les Illes Balears (UIB)
6	Universidad de Granada (UGR)
7	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

TABLA 2: LISTADO DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS SOBRE LAS QUE SE HA LLEVADO A CABO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1	Educación Primaria
2	Ingeniería Electrónica Industrial y Automática
3	Farmacia
4	Ingeniería Informática

De manera deductiva, partiendo del *Proyecto Tuning* (2007) y de un análisis exhaustivo de las competencias transversales establecidas en los planes de estudio de cada institución de educación superior y cada grado participante, se han categorizado *siete competencias transversales*, que figuran a continuación y que se toman como base para el análisis.

TABLA 3: LISTADO Y DEFINICIÓN DE LAS SIETE COMPETENCIAS CLAVE EN LAS QUE SE ENMARCA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (CANO y FERNÁNDEZ, 2016, p. 13)

1	Compromiso social	El compromiso social hace referencia a resolver situaciones basándose en principios éticos y sociales. Engloba los elementos relacionados con temas medioambientales, principios de igualdad o respeto a la diversidad cultural y social.
2	Capacidad de aprendizaje	En el contexto de este proyecto, se refiere a la capacidad reflexiva y metacognitiva relacionada con la superación, la autosuficiencia, el aprender de los demás, el sacrificio, el esfuerzo, la exigencia y el autoconocimiento o el aprendizaje por uno mismo; es decir, todos aquellos relativos a aprender a aprender.
3	Responsabilidad	Se incluyen aquí todos los elementos relacionados con la asunción de responsabilidades y el cumplimiento de objetivos, la toma de decisiones, el trabajo autónomo, la planificación y la organización del tiempo. También abarca la capacidad crítica y la resolución de problemas.
4	Trabajo en equipo	Hace referencia a la resolución de situaciones que requieran colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por lo tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida.
5	Capacidad creativa y emprendedora	Alude básicamente a la creación de nuevos elementos y a la solución de problemas concretos y es una competencia que se relaciona con todas aquellas habilidades tales como la iniciativa, el liderazgo, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, la flexibilidad o la capacidad de improvisar.
6	Capacidad comunicativa y relacional	Incluye la comunicación eficaz oral y escrita, pero también el dominio de una lengua extranjera, así como las habilidades sociales para la comunicación: la superación de dificultades o de situaciones adversas, la asertividad, la empatía, el «saber estar», la competencia emocional y de relación inter- e intrapersonal.
7	Capacidad de gestión de la información	Esta competencia se refiere a la capacidad de buscar información, analizarla, seleccionarla, organizarla y utilizarla de manera eficiente. Incorpora, además, todo lo referido al uso de las tecnologías de la información.

3. LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS. EL DISCURSO EXTERNO A LA UNIVERSIDAD

Algunos de los estudios realizados en los últimos años ofrecen resultados satisfactorios y esperanzadores sobre las ventajas de los cambios introducidos en los enfoques docentes universitarios con el EEES (Teichler, 2006 referenciado en Cano y Fernández, 2016, p. 96). En efecto, «los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados» (MEC, 2006, p. 7). Sin embargo, Freire *et al.* (2011) destacan las diferencias existentes entre las competencias más cultivadas por la universidad y las demandas del sector empresarial, de lo que parece concluirse que es necesario que el sistema universitario español mejore la formación en competencias de los graduados.

Dentro de las competencias genéricas, pese a tener un marco competencial para analizar los resultados inductivos de los egresados, los resultados relativos a los empleadores han sido categorizados siguiendo la propuesta del proyecto Tuning, para facilitar la triangulación con otros estudios. Tuning identifica tres tipos de competencias genéricas: a) competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b) competencias interpersonales: capaci-



dades del individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y destrezas sociales como trabajo en equipo y compromiso social o ético; y c) competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 101).

A la luz de las 11 entrevistas realizadas a los empleadores en la presente investigación, categorizadas según se ha especificado, se observa que hay dos *competencias instrumentales* que han valorado más satisfactoriamente: la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas. En menor medida, aparecen las habilidades del manejo de ordenador, la capacidad para organizar y planificar y, por último, la capacidad de análisis y de síntesis. Respecto a las *competencias interpersonales*, la más valorada es la de trabajo en equipo, «aunque es conveniente matizar el sentido que dan algunos de los empleadores a esta competencia, ya que además del aspecto colaborativo, atribuyen al candidato una actitud positiva, hablando así de “actitud positiva y de colaboración”, más que de trabajo en equipo propiamente dicho» (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 102). También han sido muy valoradas la capacidad crítica y la de compromiso ético, asociadas a aspectos madurativos (compromiso, proactividad, implicación). Por último, en referencia a las *competencias sistémicas*, cabe destacar que en mayor medida estas competencias han sido las más valoradas (en cuanto a frecuencia e intensidad), en concreto la capacidad de aprender y el liderazgo. Además, enfatizan la motivación de los candidatos por aprender, y no tanto los logros cognitivos. Y, como competencias sistémicas más destacadas, aunque no en todos los sectores analizados, aparecen la adaptación al cambio y la orientación al logro (a resultados, como ellos lo denominan).

Se constatan, tal y como se expone más adelante, diferencias entre las competencias que poseen los graduados y las que los empleadores valoran. Las competencias que preocupan a los empleadores son las que tienen que ver con el *perfil personal* del candidato (las competencias genéricas, según Tuning). Asimismo, se manifiesta la necesidad de que todas las titulaciones recojan sistemáticamente las necesidades del mercado laboral en el que se insertan sus graduados. De hecho, según estudios como los de Freire, Teijeiro y País (2011), Parris y Saville (2011), Rodríguez, Prades y Basart (2007), Torres y Vidal (2015), se desprende que el grado de profesionalización del título, la dimensión práctica del currículum y los programas de orientación e intermediación son elementos clave para favorecer una mejor conexión entre el mundo académico y el mundo profesional. Por su parte, Rodríguez, Prades y Basart (2007 referenciado en Cano y Fernández, 2016, p. 96) indican que hay tres tipos de acciones que pueden realizarse desde las universidades para facilitar la empleabilidad: a) diseñar un perfil de formación adecuado; b) considerar la dimensión práctica del currículum (prácticas en empresas, TFG...); y c) desarrollar acciones institucionales para facilitar la inserción laboral (orientación profesional y servicios de intermediación). Y es que la empleabilidad es uno de los principales objetivos que tiene un graduado universitario al finalizar sus estudios; esto es, encontrar un trabajo que le satisfaga y en el menor tiempo posible (Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014).



Sin embargo, existen otros estudios con el objetivo de analizar la percepción de la contribución de la universidad en la formación competencial. A modo de ilustración, los resultados del informe REFLEX (ANECA, 2008a, b), en contexto europeo, revelan que los graduados de algunos países europeos —Reino Unido, Francia, Italia y España— reconocen importantes carencias a este respecto en cuestiones de empleabilidad. Este informe, a la par que el informe PROFLEX (Mora, Carot, y Conchado, 2009), realizado en contexto latinoamericano, refleja que globalmente existe cierto consenso en considerar que el paso por la universidad ha contribuido más al desarrollo de competencias vinculadas a: a) el *dominio de la disciplina*, especialmente los estudios del área de salud; b) el *pensamiento analítico*; c) la *adquisición rápida de nuevos conocimientos* (especialmente en ciclos largos de carreras técnicas y de ciencias se valora más alto, mientras que en ciclos cortos de educación y ciencias sociales la valoran algo menos); d) la *comunicación* (hacerse entender, redactar informes y presentarlos en público) especialmente en el área de educación mientras que es mucho menor en el área de salud; e) *el trabajo en equipo* (en estudios de ciclo largo del área de educación se valora más mientras que en derecho se valorara menos); f) *el trabajo bajo presión*.

En la misma línea, el informe de ANECA (2009) recoge que la formación universitaria se considera poco útil para incorporarse en el mundo laboral. En cualquier caso, los egresados españoles destacaron, como aspectos positivos, que el paso por la universidad sí les capacita para aprender rápidamente y tener una perspectiva abierta sobre diferentes campos del saber. No obstante, cabe destacar las valoraciones de los titulados españoles: son los menos satisfechos con los estudios realizados. En torno al 50% de ellos afirma que, si pudiera volver atrás, elegiría la misma carrera en la misma universidad, mientras que el porcentaje se sitúa por encima del 60% en casi todos los países. Y un 10% de los titulados españoles no volvería a cursar ningún tipo de estudios, situación que es prácticamente inexistente entre los titulados de los restantes países.

En definitiva, tomando como referencia el conjunto de países europeos participantes en el proyecto REFLEX, podemos destacar que los titulados universitarios de nuestro país tienen más dificultades para lograr el acceso al empleo, son peor remunerados y presentan menores niveles de satisfacción con la formación recibida. Si bien esta situación no es la más deseable, sin duda no debemos olvidar los beneficios de obtener un grado universitario. Por una parte, el incremento de graduados ha cambiado la naturaleza de las oportunidades de empleo en el mercado laboral. La oferta de graduados cada vez más cualificados ha llevado a la aparición de nuevos tipos de trabajos más cualificados (Harvey, 2000; Purcell y Elias, 2004 referenciados en Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014, p. 24).



4. LA VOZ ESTUDIANTIL RESPECTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La presente investigación tenía por objetivo analizar la opinión de las primeras promociones de graduados sobre las competencias que consideraban más relevantes para su carrera profesional, qué papel consideraban que la universidad había tenido en el desarrollo de dichas competencias, cómo las metodologías empleadas y la evaluación habían contribuido a su desarrollo. Con este objetivo se utilizó una metodología mixta (véase tabla 4). Los datos cuantitativos se recogieron a través de un cuestionario cerrado que se administró —desde la primera promoción de graduados— a los estudiantes que cursaban el último cuatrimestre de sus carreras. Los cuestionarios se administraron anualmente desde el curso 2012-2013. Los datos cualitativos de los nuevos egresados se obtuvieron a partir de cuestionarios abiertos, relatos narrativos, entrevistas y grupos de discusión.

TABLA 4: NÚMERO DE RESPUESTAS RECOGIDAS POR INSTRUMENTO Y SEGÚN LOS AGENTES LICENCIADOS Y NUEVOS GRADUADOS (CANO y FERNÁNDEZ, 2016, p. 14)				
	CUESTIONARIOS ABIERTOS Y CERRADOS	RELATOS NARRATIVOS	ENTREVISTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Licenciados	89			
Nuevos graduados	774	56	8	7

Por lo que respecta a las competencias, los resultados del cuestionario cerrado muestran que los egresados opinan que la competencia más importante es la de *trabajo en equipo*, el 95% de los estudiantes la considera muy o bastante importante, seguida por el *dominio de la disciplina* (93%), la capacidad de *análisis y síntesis* (92%) y la *comunicativa* (91,86%). Estos resultados se reiteran en las respuestas abiertas. En general, los estudiantes consideran que la competencia de *trabajo en equipo* es la más importante: «la mayoría de trabajos ha sido en grupo» (D146)¹. No obstante, algunos se cuestionan si haciendo trabajos en grupo realmente se desarrolla la competencia de *trabajo en equipo*:

¿Cuál es el objetivo de trabajar en equipo? Nosotros siempre hemos sido los mismos: uno que lo hace todo, los otros tres que no se hacen notar, y uno que no hace nada [...] Pero, ¿hemos adquirido esta competencia? (D827)²

Los resultados parecen indicar que aquellas competencias consideradas como más importantes por los egresados son a la vez aquellas en las que la uni-

¹ 146 es el número de fragmento analizado.

² 827 es el número de fragmento analizado.

versidad más ha contribuido a su desarrollo. La aportación de la universidad ha sido grande o moderada en la competencia *trabajo en equipo* (75,62%), *dominio de la disciplina* (70,54%), *análisis y síntesis* (60,82%) y la *competencia comunicativa* (55,3%). Sin embargo, parece ser que la universidad contribuye nada o muy poco en el desarrollo de la *competencia de emprendimiento* (78,81%) y de la *competencia de ética y sostenibilidad* (68,79%). Los resultados cualitativos indican que, a pesar de que los estudiantes consideran que la *competencia de emprendimiento* y la de *ética y sostenibilidad* son muy importantes, les es difícil conceptualizar su significado y más aún identificar los contenidos que pueden haber promovido su desarrollo. No obstante, parece ser que los egresados no toman consciencia de haber desarrollado determinadas competencias hasta que entran en contacto con el mundo laboral.

De cualquier modo el análisis de los resultados plantea algunas cuestiones: ¿las competencias que los egresados de este estudio consideran como más relevantes son identificadas de este modo porque son las que la universidad más potencia?, ¿son consideradas las más importantes porque realmente son esenciales para cualquier profesión? ¿Por qué competencias transversales incluidas en los libros blancos de la universidad no son potenciadas? Futuros estudios podrían indagar en los motivos por los que se produce esa disonancia entre los documentos marco y las prácticas en cada institución. No obstante, los estudios anteriores describen situaciones diversas. Por un lado, los resultados obtenidos en este estudio están en sintonía con las competencias que según la AQU (2014) los egresados consideran necesarias para desarrollar su actual trabajo. Estas son la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la capacidad de gestión y la expresión oral. Por otro lado, los estudios internacionales REFLEX (2008) y PROFLEX (2009) destacan el liderazgo y la competencia en lengua extranjera. En cambio, todos parecen coincidir en que el paso por la universidad ha contribuido al desarrollo competencial.

A pesar de que el EEES y la educación basada por competencias pretendían promover un aprendizaje centrado en el alumnado, los resultados del cuestionario cerrado indican que la *lección magistral* sigue siendo la estrategia docente más utilizada (87,81% de los estudiantes consideran que ha sido muy o bastante utilizada). No obstante, los egresados consideran que esta estrategia es nada o poco útil (69,9%) para el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial. En cambio, otras metodologías que son consideradas muy o bastante útiles para el desarrollo competencial, como el estudio de casos (82, 88%), el aprendizaje basado en problemas (81%) o los proyectos (70,82%), son poco o nada utilizadas. Estos resultados están en sintonía con los estudios internacionales que analizaban la percepción de los licenciados (REFLEX, 2008; PROFLEX, 2009), lo que indica que la introducción del EEES no ha supuesto un gran cambio metodológico como así se pretendía.

Las preguntas abiertas revelan determinadas estrategias que, según los estudiantes, favorecen el desarrollo de competencias, destacando la relación teoría-práctica y las prácticas externas.



A veces no entiendes la teoría hasta que no la pones en práctica; y la mezcla entre ambas, es decir, si tienes una clase de dos horas: la primera media hora de teoría y después la práctica. (D864)³

Aprendes mucho más en los periodos de prácticas, es decir, en seis meses, que no en todo el grado en el que te han explicado cosas. (D776)⁴

Tal como han indicado los estudiantes, las estrategias de evaluación más utilizadas son los proyectos (86,4%), los exámenes de desarrollo (76,05%), los informes/memorias de prácticas (69,81%) y las exposiciones orales (66,5%). Nuevamente, los egresados han considerado que las estrategias de evaluación más utilizadas son las que, al mismo tiempo, han potenciado más su aprendizaje: proyectos (84%), informe (69,81%), exposición oral (66,5%) y exámenes de desarrollo (58,6%). En las respuestas abiertas, los estudiantes se quejan de la falta de coherencia entre el tipo de aprendizaje realizado y la evaluación. Del mismo modo, consideran que la introducción del EEES no ha supuesto cambios significativos por lo que respecta a la evaluación, destacando el examen como instrumento predominante a la hora de evaluar.

... quitan parciales y tal. Y hay muchas asignaturas. Por ejemplo, se te juntan las asignaturas y ya te tienes que dejar para setiembre sí o sí, porque no te puedes ir con 300 portafolios al final con cada asignatura. (D46)⁵

Es verdad que ponían trabajos —al principio, tutorizados, pero después la cosa iba un poco diferente—. Pero si no aprobabas el examen, no aprobabas la asignatura. (D442)⁶

Por último, los estudiantes perciben que determinadas estrategias evaluativas son propicias para el desarrollo de competencias. Así, los proyectos contribuyen al desarrollo de las competencias *trabajo en equipo* (65,75%), *TIC* (48,19%), la competencia de *emprendimiento* (57,47%) y *ética y sostenibilidad* (40,2%). Por su parte, las exposiciones orales promueven el desarrollo de la competencia *comunicativa* (66,91%). Ahora bien, sorprendentemente, los estudiantes no han identificado ninguna estrategia evaluativa que claramente contribuya al desarrollo del *dominio de la disciplina* ni a la competencia de *análisis y síntesis*. Asimismo, los exámenes, una de las estrategias evaluativas identificadas como más usada, no se asocian directamente con el desarrollo de ninguna competencia.

Los resultados de los instrumentos abiertos también reiteran los resultados. Nuevamente, la *competencia comunicativa* está estrechamente asociada a las exposiciones orales. A su vez, a pesar de que sigue prevaleciendo la evaluación exclusiva de los contenidos, los estudiantes destacan la diversificación de agentes de evaluación como una práctica que promueve la evaluación de competencias.

³ 864 es el número de fragmento analizado.

⁴ 776 es el número de fragmento analizado.

⁵ 46 es el número de fragmento analizado.

⁶ 442 es el número de fragmento analizado.

La evaluación entre pares la utilizamos mucho y aquí sí que se hacen muy evidentes (los criterios de realización y evaluación) cuando ves a otra persona. (D165)⁷

Para los egresados, una auténtica evaluación por competencias debería proveer *feedback*, reflexión sobre la práctica, integración, contextualización y aplicabilidad. Sin duda, características que están claramente en sintonía con las ideas apuntadas a nivel teórico en el campo de la evaluación y, en concreto, de la evaluación formativa (Gibbs y Simpson, 2009; Nicol, Thomson y Breslin, 2014; O'Donovan, Rust y Price, 2015).

En definitiva, los resultados aquí presentados muestran luces y sombras. Por un lado, parece ser que hay sintonía entre las competencias a cuyo desarrollo contribuye la universidad y aquellas que son consideradas más importantes por los egresados. No obstante, este resultado también crea contradicción, puesto que hay una serie de competencias transversales establecidas en los libros blancos (competencia *ética y sostenibilidad* y competencia de *emprendimiento*) que parecen estar olvidadas y que, al mismo tiempo, los egresados no consideran que sean relevantes para su carrera profesional. Ahora bien, los resultados cualitativos parecen señalar que la falta de relevancia de estas competencias se debe a su dificultad de conceptualización.

En relación con las metodologías y estrategias de evaluación, los resultados también muestran contradicciones. Parece ser que los estudiantes tienen una idea clara de qué estrategias favorecen su aprendizaje, pero también son conscientes de que estas son poco utilizadas durante sus estudios universitarios. Asimismo, no consideran que las estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas tengan el mismo impacto positivo sobre su aprendizaje y, especialmente, sobre su desarrollo competencial. No obstante, para finalizar, el hecho de que las buenas prácticas que indican estén respaldadas por estudios teóricos y de investigación previos puede deberse a que a lo largo de sus estudios universitarios estas buenas prácticas sean utilizadas, a pesar de que en la actualidad sea más una excepción que una práctica extendida.

5. RETOS DE FUTURO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

La conceptualización de las competencias, que ya ha sido abordada en trabajos previos (Cano, 2008; Cano, 2011; Tejada y Ruiz, 2016), es tarea necesaria para poder establecer procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con el modelo que se defiende. En este sentido, entender las competencias como la capacidad de movilizar diversos saberes para enfrentarse a situaciones y tomar decisiones o resolver problemas de forma contextualizada y reflexiva, no estereotipada o mecánica, tiene diversas implicaciones metodológicas y sobre la evaluación, como

⁷ 165 es el número de fragmento analizado.



se observa en la tabla 5, en la que se muestran las consecuencias de esta conceptualización tomada segmentadamente:

TABLA 5: CONCEPTO DE COMPETENCIA DESAGREGADO E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA	
COMPETENCIA ENTENDIDA COMO...	IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN
Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados...	Trabajar todo tipo de conocimientos. Proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan adquirir e integrar los diversos contenidos.
Sólo definibles en la acción...	Otorgar más importancia al <i>practicum</i> . Hacer más prácticas, simulaciones, casos, PBL, proyectos...
Que se adquieren con formación y más experiencia	Necesidad de formación continuada. Necesidad de reconocer la posesión de competencias adquiridas por vías no académicas.
Permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto	Promover experiencias de evaluación auténtica, situada. Proponer prácticas y simulaciones y tareas de evaluación retadoras, abiertas, con diversos procedimientos de resolución, en las que sea imprescindible problematizar la situación y contextualizar las respuestas.

El hecho de que las competencias académicas y profesionales deben integrarse en los estudios de grado y orientar el diseño curricular parece una asunción generalizada desde una perspectiva técnica. Sin embargo, existen voces autorizadas que se muestran críticas con la incorporación del discurso de las competencias a la educación. Laval (2004), Escudero (2009) o Gimeno (2009) lo consideran propio de una lógica neoliberal y mercantilista e incluso lo asemejan a la pedagogía por objetivos. Pese a esa disyuntiva, el discurso se ha incorporado a las instituciones de educación superior, generando conocidas implicaciones metodológicas (De Miguel, 2005; Moya, 2008) y evaluativas (Cano, 2015). Sin embargo, la práctica en las instituciones de educación superior dista mucho aún de lo que los desarrollos teóricos han propuesto por diversos obstáculos institucionales y culturales, que generan inercias y resistencias difíciles de superar. Por ello, en este momento, la evaluación de las competencias profesionales se enfrenta a algunos retos, que han sido perfilados recientemente:

TABLA 6: EQUIVALENCIA ENTRE LOS RETOS HALLADOS POR CANO (2016) y TEJADA Y RUIZ (2016)	
CANO (2016)	TEJADA Y RUIZ (2016)
Establecer claridad conceptual.	Dimensión conceptual. La competencia, un saber complejo: de saberes parcelizados a la integración de saberes.
Pasar de la evaluación por competencias a la evaluación de competencias.	Dimensión desarrollo-reconstructiva. Integración escenario formativo-escenario socioprofesional.
Ensayar sistemas de formación dual.	



Abordar las competencias olvidadas.	Dimensión estratégica. Nuevas perspectivas del aprendizaje, nuevas perspectivas en la evaluación, nuevos caminos para implementar la evaluación de competencias.
Mejorar los sistemas de <i>feedback</i> en la evaluación por competencias y de competencias.	
Progresar en los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no académicas.	Dimensión operativa. Validez/pertinencia de los dispositivos: escalando la pirámide de Miller.

Por lo tanto, y por lo apuntado en este artículo, referente a las diversas percepciones acerca de la naturaleza e importancia de las competencias, en la actualidad, el desarrollo de currículos basados en competencias enfrenta retos de diferente naturaleza. Entre estos retos destaca la dificultad de aunar las lógicas académica y laboral, como han hallado Aznar *et al.* (2011) en su estudio con estudiantes de psicopedagogía, y las exigencias propiamente universitarias con las demandas de la sociedad, en una propuesta integrada y consensuada. Ello, en última instancia, conduciría a revisar conjuntamente la misión de la universidad en nuestros días y, en consecuencia, los perfiles competenciales a los que debe dar respuesta.

Como se ha señalado en otras ocasiones (Cano, 2008, 2016), la evaluación de competencias requiere de escenarios reales para valorar la capacidad de los estudiantes de dar respuestas contextualizadas a situaciones problemáticas, movilizando sus saberes de forma pertinente y ajustada. Para ello se requieren escenarios reales. En la investigación que se ha presentado, el 57% de los estudiantes y egresados han evaluado bien o muy bien las prácticas externas. Este resultado se da, además, en todas las titulaciones estudiadas. Sin embargo, para que esa evaluación DE las competencias o evaluación «integrada» en una etapa final pueda darse, también es necesario que previamente se haya promovido y evaluado, con niveles iniciales e intermedios de exigencia, en las diversas materias y asignaturas, realizando una evaluación POR competencias. Ello implica integrar en los resultados de aprendizaje ejecuciones que requieran exhibir o mostrar un desarrollo competencial. Ese reto lleva aparejada la existencia de un mapa de competencias y un trabajo interdisciplinar por equipos docentes que, en muchas ocasiones, aún no se produce.

Pese a la valoración que realizan de las prácticas y del TFG para desarrollar competencias, los egresados no han valorado todas las competencias con el mayor grado de importancia ni de desarrollo. Es muy curioso observar que los egresados otorgan una gran relevancia al conocimiento propio de cada disciplina y las competencias específicas, frente a la alta evaluación que los empleadores han realizado de las competencias «soft», quizá porque el conocimiento específico lo dan por supuesto y porque la formación específica puede ser proporcionada por las propias empresas si los egresados poseen las capacidades básicas de análisis y síntesis, gestión de la información, comunicación... sobre las cuales fundamentar los aprendizajes posteriores.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 27-1-2017



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M. y CABEZUELO, F. (2010). *El protagonismo de la comunicación interpersonal en la relación alumno-profesor en el nuevo escenario del EEES*. VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19881>.
- ANECA (2008a). *PROYECTO REFLEX. Informes graduados. Titulados universitarios y mercado laboral*. Recuperado de https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=60.
- (2008b). *PROYECTO REFLEX. Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Recuperado de https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=45.
- (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf.
- AQU (2014). *Universitat i Treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- AZNAR, I., CÁCERES, M.P. e HINOJO, M.A. (2011). «La adquisición de competencias específicas en la Educación Superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- BIGGS, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- BIREMBAUM, M. (2003). «New Insights into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment». En Segers, M., Dochy, F. y Cascallar, E. (eds.) *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 13-36.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (coord.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CABALLERO, G., LÓPEZ-MIGUENS, M.J. y LAMPÓN, J.F. (2014). «La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 23-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>.
- CABRERA, N., PORTILLO, M.C. y PRADES, A. (2016). «Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores». En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro, 95-112.
- CAENA. F. (2011). *Teachers' core competences: requirement and development*. The European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
- (2014a). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. The European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf.
- (2014b). «Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice». *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12088>.



- CALDEVILLA, D. (coord.) (2012). *El EEES como plataforma de innovación universitaria*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- CANO, E. (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3) Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- (2011, 4.ª edición). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- (2016). «Retos de futuro en la evaluación por competencias». En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro, 141-150.
- CANO, E. y FERNÁNDEZ, M. (eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- DE MIGUEL, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- DE MIGUEL, M.D. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- ESCUDERO, J.M. (2009). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos». *Revista de docencia universitaria*, 2, 7-26.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). «La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria». *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 11-34.
- FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.
- FREIRE, M.J., TEIJEIRO, M. y PAIS, C. (2011). «Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes?». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(28), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911/931>.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2009). «Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje». *Cuadernos de Docencia Universitaria*, n.º 13. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- GIMENO, J. (comp.) (2009). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HANNAN, A. y SILVER, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- IBARRA, M.S. y RODRÍGUEZ, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor – Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4485-3. Doi: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MEC (2006). *Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf>.



- MORA, J.G., CAROT, J.M. y CONCHADO, A. (2009). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Recuperado de <http://ingenieria.uaslp.mx/web2010/Egresados/Proyecto%20REFLEX/Publicaci%C3%B3n%20PROFLEX.pdf>.
- MOYA, J. (2008). «Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo». *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 57-78.
- NICOL, D., THOMSON, A. y BRESLIN, C. (2014). «Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- O'DONOVAN, B., RUST, C. y PRICE, M. (2015). «A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6). Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1052774>.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- PARRIS, M.A. y SAVILLE, K. (2011). «Piecing together the puzzle of graduate employment: Factors that shape the graduate work expectations of human resource management students». *Industry and Higher Education*, 25(1), 15-24.
- PONS, L., BARRIOS, C. e IRANZO, P. (2016). «Contribución de la universidad al desarrollo de competencias profesionales. Perspectiva de las primeras promociones de graduados». En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro. 33-48.
- PRIETO, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- PROYECTO TUNING (2007). *Tuning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RIESCO, M. (2008). «El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje». *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf.
- RODRÍGUEZ, S., PRADES, A. y BASART, A. (2007). «Acciones para facilitar la inserción laboral». En Serra, A., *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: AQU Catalunya, 329-368.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- SEGERS, M.D.F. (2001). «New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective». *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y RUIZ BUENO, C. (2016). «Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones». *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.12175>.
- TILLEMA, H.H., KESSELS, J.W.M. y MEIJERS, F. (2000). «Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 265-278. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075071003642449>.
- TORRES-CORONAS, T. y VIDAL-BLASCO, M.A. (2015). «Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en Educación Superior». *Revista de Educación*, 367, 63-90.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



INNOVAR EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LA OCUPACIÓN: TALENTLAB

Cristina Torrelles Nadal, Carles Alsinet Mora, Ana Blasco Belled,
Norma Jordana Berenguer y Begoña Feliu Pérez*
Universitat de Lleida

RESUMEN

El concepto de ocupación se ha ido modificando a lo largo de la historia y ha ido incorporando elementos de motivación, bienestar y autorrealización personal. En la actualidad se desarrolla un modelo de formación para la ocupación que fomente la inserción laboral a través de intervenciones que permitan un desarrollo personal óptimo a través de metodologías y acciones innovadoras. El estudio pretende implementar un programa que a partir del conocimiento de las fortalezas desarrolle y potencie los niveles de satisfacción, bienestar, inteligencia emocional y autorrealización personal. Para ello se contó con la participación de 100 personas en situación de desempleo de la provincia de Lleida. Se utilizaron diferentes test de medición: la escala VIA-IS (Peterson y Seligman, 2004), la escala felicidad subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999), el TMMS-24 (Salovey, *et al.*, 1995) y la escala de satisfacción vital (Diener *et al.*, 1985).

PALABRAS CLAVES: población en desempleo, fortalezas, bienestar, formación para la ocupación.

ABSTRACT

«Innovating in training occupation programs: TALENTLAB». The term of occupation has evolved along history including elements of motivation, well-being and self-realization. The current model of occupation training poses to promote the insertion within the work environment throughout an optimal personal development using innovative actions. This study attempts to: implement a program focused on improving participants' character strengths and their levels of life satisfaction, well-being, emotional intelligence and self-realization. The program was implemented in a sample of 100 unemployed people of Lleida. The measures used in the study were: VIA-IS scale (Peterson & Seligman, 2004), the subjective happiness scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), TMMS-24 (Salovey, *et al.*, 1995) and the satisfaction with life scale (Diener *et al.*, 1985).

KEYWORDS: unemployed population, strengths, well-being, occupation training.



1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas del siglo xx y principios de este siglo, se han introducido importantes cambios en el concepto de trabajo y de ocupación, la situación de inestabilidad económica y la crisis de valores sociales y culturales conllevaban un desinterés por la persona y su relación con la empresa y con el mundo laboral.

A partir de las primeras publicaciones y conferencias del profesor Seligman (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) y su apuesta por un concepto más positivo en la atención a las personas, se han producido cambios en la situación actual de cómo se estructuran las organizaciones y la relación con las personas trabajadoras.

En la actualidad se está produciendo un mayor interés por las *soft and hard competences*. Así, las *hard competences* son las que se identifican con el conocimiento académico y curricular obtenido durante el proceso formativo formal, mientras que las *soft competences* (competencias blandas o transversales) están relacionadas con la puesta en práctica de forma integrada de las aptitudes, los conocimientos, los valores y las actitudes en el momento del acceso al mercado laboral (Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016).

En la actualidad se tienen más en cuenta las *soft competences* y sin lugar a dudas este aspecto está relacionado con los postulados teóricos de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Cada vez hay más organizaciones que se preocupan por el bienestar, la satisfacción y la felicidad de sus trabajadores, ya que está demostrado que este aspecto mejora los niveles de productividad y rendimiento y a la vez disminuye las bajas laborales y el desinterés por el trabajo (Salanova, 2009, Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

El aumento que ha experimentado el desempleo en los últimos años en los países desarrollados, y especialmente en España, ha sorprendido a analistas, expertos y políticos. Actualmente es uno de los mayores problemas de la sociedad española. En este contexto desalentador, fruto de una profunda crisis económica, social y de valores de la Unión Europea, donde los niveles de paro en algunos territorios superan el 21% de la población activa, la aplicación de políticas de empleo para prevenir y afrontar los problemas asociados al fenómeno del desempleo es una necesidad (Navarro-Abal, Climent-Rodríguez y Rodríguez-Sánchez, 2012). En esa línea de actuación se encuadra el rol de los orientadores profesionales, cuya función principal es facilitar a los demandantes de empleo la tarea, cada vez más complicada, de aprender a buscar trabajo.

La orientación para la ocupación ha de adaptarse continuamente a la pluralidad de cambios que se producen, no solo en el mercado laboral, sino también en el escenario social y cultural en el que se desenvuelven las personas demandantes de empleo. En un contexto que bascula entre la realidad local y una perspectiva global,

* Profesores del Área de Psicología Social de la Universitat de Lleida. Miembros de la Catedra d'Innovació Social.

donde hay que desarrollar acciones que faciliten actuaciones para dar respuesta al mercado sociolaboral y que permitan el desarrollo de organizaciones cada vez más saludables (Climent, 2008). En este sentido, la orientación profesional debe dar un giro en su formulación y su desempeño para constituirse como una especialización donde la formación del profesional debe ser amplia, potenciando las fortalezas de las personas, y tener un carácter integrador ya que se interviene sobre diferentes aspectos personales que determinan la proyección en el mundo laboral (Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016).

Para definir los elementos del proceso de orientación laboral, autores como Cruz (2012) realizan un análisis de las tareas que se necesitan para la búsqueda de ocupación por parte de la persona demandante, tomando como elemento clave del proceso la autoconciencia de búsqueda y el metaanálisis de esas tareas. Este tipo de secuencias de búsqueda de empleo, establecidas de manera procesual, han de facilitar y maximizar las posibilidades de éxito en función de las variables que constituyen el nivel de empleabilidad. Partiendo de estas necesidades personales para acceder al mundo laboral, describe los elementos que deberían ser «movilizados» por los orientadores laborales en el proceso orientador. Estos son: a) definir el objetivo laboral, b) identificar el trabajo que se quiere realizar y c) planificar la búsqueda y acceso al empleo.

Para apoyar estos procesos, el orientador debe enseñar a las personas que conozcan sus cualidades personales, sus preferencias profesionales, que identifiquen los requisitos que se exigen para el desempeño de la profesión y que tengan en cuenta el entorno socioeconómico que los rodea. Es decir, que las personas sean conscientes de sus fortalezas personales y que sepan adecuarlas al entorno socioeconómico y cultural donde se desarrolla o se puede realizar la actividad productiva.

2. DETERMINANTES PSICOSOCIALES PARA LAS PERSONAS

Las *fortalezas del carácter* son partes de la forma de ser las personas que impactan en cómo piensan, cómo se sienten y cómo se comportan, y son la clave para conseguir el mejor yo (Peterson y Seligman, 2004). Cuando se utilizan y se aplican de manera efectiva son beneficiosas tanto para la sociedad en conjunto como para las propias personas. Las fortalezas son diferentes de las habilidades, talentos u otros recursos personales porque describen el yo real, quiénes somos verdaderamente.

Conocer las fortalezas del carácter no solo nos aporta información interesante, sino que este hecho puede llegar a tener un impacto positivo de mucho relieve en la vida de cada persona. Las investigaciones muestran que utilizar las fortalezas del carácter nos ayuda a mitigar, gestionar y prevenir problemas, a mejorar las relaciones interpersonales, la salud y el bienestar general (Peterson y Seligman, 2003).

La *satisfacción con la vida* se define como la evaluación global que la persona hace sobre su vida y conforma el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Lucas, Diener y Suh, 1996). Esta definición señala que al realizar esta evaluación la persona examina los aspectos tangibles de su vida, compara lo bueno con lo malo, con un



estándar, y llega a un juicio sobre la satisfacción con su vida (Diener, 2000). Por tanto, los juicios de satisfacción dependen de las comparaciones que se hacen entre las circunstancias de la propia vida y un estándar que se considera apropiado. Este último matiz es importante ya que no se trata de un estándar impuesto externamente sino un criterio autodefinido y a la vez autoimpuesto.

Por su parte el área de *estudio del bienestar* incluye tres elementos característicos: 1) su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; 2) su dimensión global, que incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida; y 3) la necesaria inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Vázquez y Hervás, 2008). El bienestar subjetivo se compone de tres elementos: a) la satisfacción vital, que es el componente cognitivo, más estable en el tiempo y sometido a juicio propio (Lucas, Diener y Suh, 1996); b) las emociones positivas; y c) las negativas; estas dos son el componente afectivo o emocional del bienestar (Ryan y Deci, 2001; Watson, Clark y Tellegen, 1988). Las personas, para valorar si se sienten bien con la vida, utilizan tanto el componente cognitivo como emocional, ya que hacen un juicio de cómo ha sido la vida y de cómo se sienten en la actualidad.

El *estudio de la felicidad* se ha convertido en un tópico de gran interés científico en los últimos años. La ciencia se encarga de investigar no tanto cómo se define la felicidad, sino en qué consiste y cuáles son los mecanismos que caracterizan a las personas que se consideran muy felices (Lyubomirsky, 2001). El objetivo es descubrir si estos mecanismos se pueden copiar y enseñar en otras personas para incrementar su felicidad. Los resultados muestran que las personas verdaderamente felices interpretan los acontecimientos vitales y las situaciones diarias de una forma que les ayuda a mantener su nivel de felicidad, mientras que las personas infelices analizan estas experiencias de una manera que refuerza su infelicidad (Lyubomirsky, Layous, Chancellor y Nelson, 2015).

La *inteligencia emocional* es la capacidad de procesar información relacionada con las emociones (Salovey y Mayer, 1990). Tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento. Entendemos la inteligencia emocional como la capacidad para gestionar las emociones. Tanto la inteligencia emocional como la felicidad tienen como interés el estudio del bienestar de las personas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). La interacción que se produce entre los pensamientos y las emociones, que está a su vez ligada al razonamiento, facilita un funcionamiento personal y social adaptativo que, consecuentemente, mejora el bienestar de las personas (Mayer y Salovey, 1997). En otras palabras, ser capaz de gestionar las emociones favorece que se produzca un ajuste personal más positivo y un aumento de la calidad de vida, ya que las emociones son señales biológicas que recibimos a diario, y la falta de capacidad para saber guiarlas conduce a un estado de no-bienestar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). La inteligencia emocional se conforma a partir de tres dimensiones:

- La atención emocional consiste en identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como de los demás. Esta habilidad se refiere al grado en el que las personas pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como



los estados y las sensaciones fisiológicas y cognitivas que estos conllevan. La percepción emocional implica la facultad para discriminar la honestidad y la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

- La claridad o comprensión emocional implica la habilidad para desglosar un amplio repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categoría se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas; por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (el remordimiento que surge después de un sentimiento de culpa y pena por algo que has dicho a un compañero, de lo que te arrepientes). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (la sorpresa por algo no esperado y desagradable, la ira posterior y su expresión y, finalmente, el sentimiento de culpa debido a esta manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (sentimientos de amor y odio hacia una misma persona).
- La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca el manejo del mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad requeriría la regulación consciente de las emociones para conseguir un crecimiento emocional e intelectual.

Es importante incluir medidas de inteligencia emocional en programas formativos ya que esta aumenta los índices de bienestar y felicidad y ayuda a las personas a lidiar con situaciones complejas y adversas de un modo más adaptativo y exitoso (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera, Augusto, 2012), hecho que cobra una importancia especial cuando nos referimos al colectivo de personas desempleadas.

3. MÉTODO

A partir de una colaboración con el Instituto Municipal de Ocupación de la ciudad de Lleida y el Departamento de Ocupación de la Generalitat de Catalunya, se participó en el proyecto TalentLab, que, entre las diferentes acciones evaluativas y formativas, desarrolló la acción que aquí presentamos, denominada «Descubre tus fortalezas».



Este programa consistía en un proceso de mentoraje en el que se abordaban temas de inteligencia emocional, comunicación, trabajo en equipo, técnicas de actualización del currículum vitae, fortalezas psicológicas, aspiraciones personales, satisfacción vital, felicidad y bienestar. El objetivo era promover el crecimiento personal y profesional de los participantes para aumentar su índice de calidad de vida y, del mismo modo, incrementar la probabilidad de empleabilidad.

Para poder trabajar estos objetivos se programaron siete sesiones dinámicas en las que se utilizaban técnicas de gamificación innovadoras. También se realizó una valoración individualizada de todos los aspectos previamente citados para cada participante. Finalmente, el programa concluía con dos talleres que promovían la actividad física y el cultivo de las emociones positivas mediante la música.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra estaba configurada por 100 personas (67 mujeres, 33 hombres) en situación de desempleo de larga duración. La media de edad fue de 54,4 años (SD=7,6). La situación socioeconómica percibida de la muestra era de 2,92 calculada a través de una escala Likert de 7 puntos, lo que equivalía al rango de «un poco más bajo que la media», donde el rango más bajo indicaba «significativamente más bajo que la media» y el más alto «significativamente más alto que la media». El proyecto se llevó a cabo en siete grupos diferentes: 3 en la ciudad de Lleida y 4 en Tàrraga, Bell-lloc, Cervera y Borges Blanques. Los grupos estaban formados por entre 8 y 14 personas, todas ellas demandantes de empleo seleccionadas por los agentes de ocupación del territorio después de realizar una entrevista personalizada.

3.2. INSTRUMENTOS

3.2.1. *Inteligencia emocional percibida (TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale)*

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se utilizó el instrumento TMMS-24 (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El instrumento está formado por 24 ítems, y se compone de tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional (comprensión) y reparación de las emociones. Cada una de las dimensiones está configurada por 8 ítems. A los sujetos se les pide evaluar el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica «muy de acuerdo», y 5 «muy en desacuerdo». Los niveles de fiabilidad del instrumento son analizados con una correcta consistencia interna ($\alpha = .65$).

3.2.2. *Escala de satisfacción con la vida (SWLS: Life Satisfaction Scale)*

La escala de satisfacción vital (SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985, y adaptada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) es un instrumento configurado por 5 ítems que evalúa el grado la satisfacción con la vida.

La versión en español tiene una buena consistencia interna ($\alpha = ,84$). Las personas deben responder a los 5 ítems a través de una escala Likert de 7 puntos, en donde 1 es «muy en desacuerdo», y 7 «muy de acuerdo». Las respuestas son un sumatorio de los diferentes ítems, donde más puntuación indica mayor nivel de satisfacción con la vida.

3.2.3. *Cuestionario de Fortalezas de Carácter (VIA-IS: Values in Action Inventory of Strengths)*

El cuestionario de Fortalezas de Carácter (VIA-IS; Peterson y Seligman, 2004; adaptado por Azañedo, Fernández-Abascal y Barraca, 2014) analiza las 24 fortalezas de carácter que posee cada persona. Es un autoinforme a partir de 240 ítems, donde cada fortaleza está configurada por 10 ítems valorados con una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica «impropio de mí»; y 5 «muy propio de mí». Presenta un coeficiente alpha de Cronbach que oscila entre 0,71 y 0,87.

3.2.4. *Escala de Felicidad Subjetiva (SHS: Subjective Happiness Scale)*

La escala de felicidad subjetiva (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999, adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2014) es una medida global de felicidad subjetiva. Esta escala tipo Likert de 4 ítems mide la felicidad subjetiva global mediante enunciados en los que la persona se evalúa a sí misma o bien se compara con quienes la rodean, considerando la definición de felicidad desde la perspectiva de quien responde (Lyubomirsky y Lepper, 1999). La escala muestra un adecuado nivel de consistencia interna con un coeficiente de alpha de Cronbach = ,81.

3.2.5. *Escala de bienestar subjetivo (OLS: Overall Life Satisfaction)*

Este instrumento mide el bienestar subjetivo mediante un único ítem que se responde con una escala Likert de 11 puntos (0 = «extremadamente infeliz» hasta 10 = «extremadamente feliz»). Campbell, Converse y Rodgers (1976) resaltaron la importancia de incluir escalas de ítem único de bienestar subjetivo cuando estudiamos el constructo de bienestar (Casas *et al.*, 2013). Además, las personas suelen manifestar limitaciones cuando tratan de discriminar las diferentes opciones de una medida continua, por eso las escalas Likert son una herramienta fiable ya que posibilitan escoger respuestas más específicas, sobre todo las escalas de 11 puntos dado que ofrecen cinco niveles que van desde la neutralidad a la completa satisfacción o insatisfacción (Cummins, 2003).



3.3. PROCESO

La recogida de datos se realizó durante los meses de marzo a junio a través de una plataforma *online*. Previamente se elaboró un cuestionario de 374 preguntas que estaba configurado por las escalas que se han descrito anteriormente y se obtuvo el enlace URL que conducía hasta él. Posteriormente, se convocó por grupos a las personas para acudir a unas dependencias de carácter municipal y/o comarcal donde se instalaban una serie de ordenadores individuales para que las personas contestaran el cuestionario. En el momento de realizarlo siempre había presente un investigador que daba respuesta a las posibles dudas que pudiesen surgir.

Una vez recopilados los datos, estos se analizaron y se elaboró un informe personalizado para cada uno de los participantes, en el que se explicaban sus resultados personales y el significado de los mismos.

4. RESULTADOS

A continuación se realiza un análisis de los datos obtenidos de los participantes del programa. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

4.1.1. *Fortalezas del carácter*

El cuestionario proporciona 24 subescalas correspondientes a cada una de las fortalezas de carácter, donde la puntuación máxima es 50. A continuación se muestra un gráfico final con la media de las 24 fortalezas de toda la muestra conjunta. También las puntuaciones obtenidas en cada uno de los 7 grupos por separado (gráfico 1).

4.1.2. *Inteligencia emocional percibida*

La escala de inteligencia emocional percibida otorga una puntuación para cada uno de los 3 componentes: atención, claridad y regulación emocional, donde la puntuación máxima es 40. En el gráfico se observan las puntuaciones en cada uno de los 7 grupos junto con la media global de toda la muestra. A nivel general, los participantes presentan unos niveles adecuados en los 3 componentes (Atención = 27,6; Claridad = 30,7; Regulación = 31,9) (gráfico 2).



Fortalezas de carácter grupal

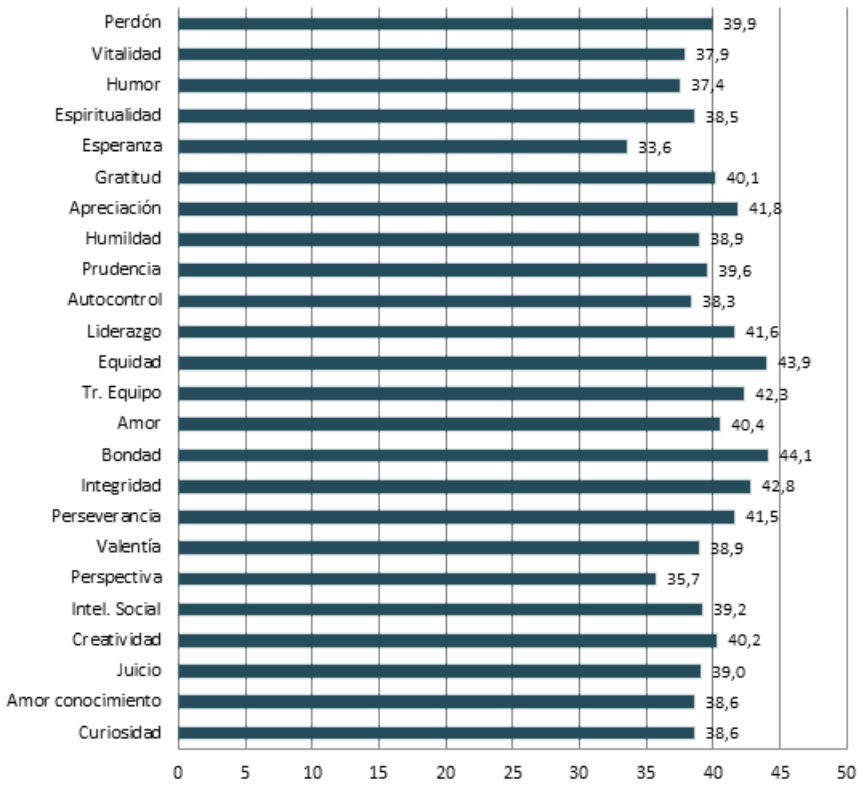


Gráfico 1.

Inteligencia emocional

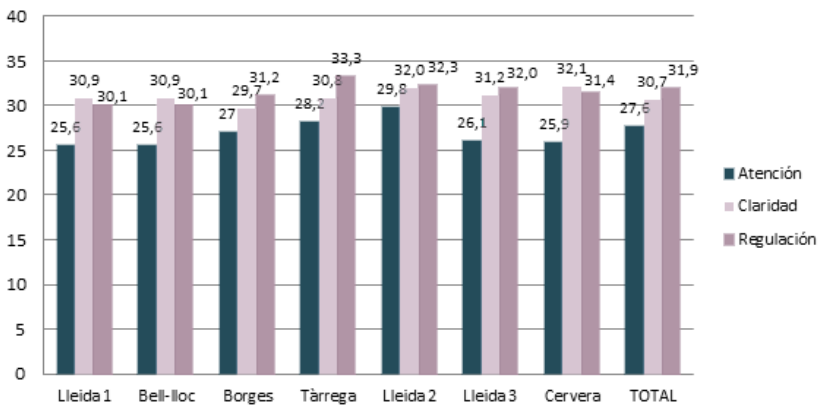


Gráfico 2.



Satisfacción vital

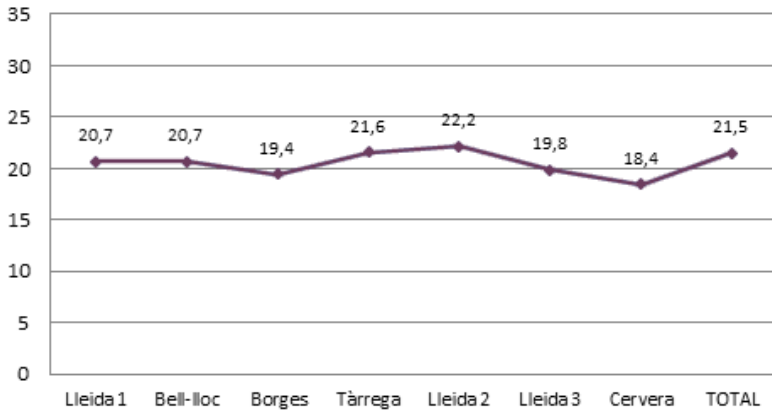


Gráfico 3.

4.1.3. Satisfacción con la vida

Las puntuaciones de este apartado se obtienen a través del cómputo de los 5 ítems que conforman la escala, donde el máximo es 35. Las puntuaciones se segmentan en 4 rangos:

- 5-9: muy insatisfecho/a
- 10-14: insatisfecho/a
- 15-19: ligeramente insatisfecho/a
- 20: neutral
- 21-25: ligeramente satisfecho/a
- 26-30: satisfecho/a
- 31-35: muy satisfecho/a

La puntuación general de todos los grupos muestra que su nivel es de ligera satisfacción vital (gráfico 3).

4.1.4. Felicidad subjetiva

La escala de felicidad subjetiva ofrece una puntuación única a través de la respuesta a 4 ítems. El máximo es 7, aunque no ofrece rangos distintivos para categorizar las distintas puntuaciones. La media total de la muestra es 4,7 (lo que equivale a un 6,7 sobre 10) (gráfico 4).



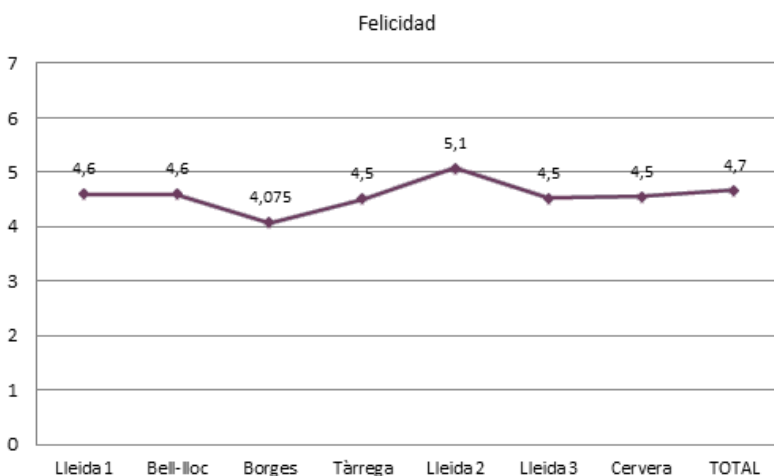


Gráfico 4.

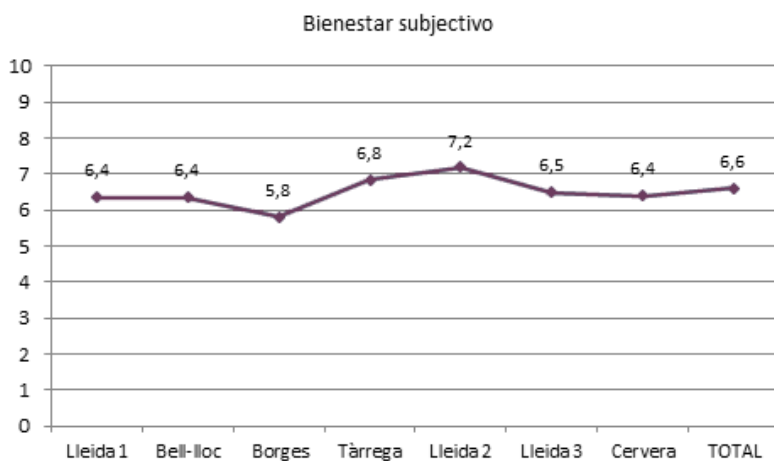


Gráfico 5.

4.1.5. Bienestar subjetivo

El ítem «Teniendo en cuenta el conjunto de mi vida, podría decir que soy» responde a la medida de bienestar subjetivo. El gráfico 6 muestra las puntuaciones de los grupos y la media total de la muestra (6,6), donde el máximo es 10. Esta escala tampoco ofrece rangos distintivos para categorizar las puntuaciones (gráfico 5).

El gráfico 6 muestra una comparación entre los niveles de felicidad y satisfacción vital con las puntuaciones estandarizadas en base a 10. Aunque ambas



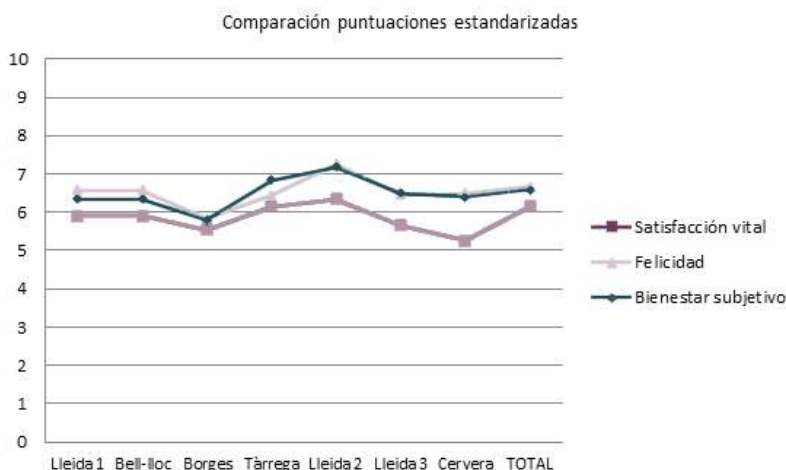


Gráfico 6.

medidas muestran un patrón similar, el nivel de felicidad se muestra superior al de satisfacción vital en todos los grupos (gráfico 6).

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN FUTURAS

Las intervenciones con personas en situación de desempleo de larga duración se han enfocado en el trabajo de las competencias *hard*, mientras que son pocas las que se han dirigido a promover el desarrollo personal, que podríamos decir que se compone por las competencias *soft*. La formación por valores es una línea de intervención, basada en la gestión por valores, que actualmente está adoptando una creciente importancia en el contexto empresarial y organizacional y puede dar respuesta a esta demanda. Desde este enfoque se pretende introducir la dimensión de la persona dentro del planteamiento directivo más allá de la teoría formal (Etkin, 2007). Las aspiraciones personales se construyen a partir de valores, metáforas, símbolos y conceptos que orientan las actividades cotidianas de creación de valor por parte de los trabajadores. Por eso los valores de confianza, creatividad o lealtad son tan importantes como cualquier medición de rendimiento cuantitativa en las organizaciones, de ahí la importancia de promover intervenciones como las que se plantean en este estudio, destinadas a conocer las fortalezas y los niveles de calidad de vida de las personas (García y Dolan, 1997).

Los resultados de este análisis muestran unos niveles moderados en todas las variables exploradas, así podemos concluir que las fortalezas más potenciadas de la muestra son aquellas relacionadas con el *corazón* (bondad, equidad, apreciación o integridad) y la fortaleza menos puntuada es esperanza. Este es un resultado coherente con la realidad social en la que vivimos si tenemos en cuenta que la muestra



se conformaba por personas en situación prolongada de desempleo, las cuales ven más mermada la esperanza de un futuro más optimista. Los indicadores de calidad de vida articulan unos resultados muy similares entre felicidad y bienestar subjetivo, lo que demuestra coherencia teórica en tanto que ambos términos no se disocian en el campo académico, donde el bienestar subjetivo se toma como constructo de investigación cuando nos referimos a la felicidad (Lyubomirsky y Lepper, 1999). Por su parte, el componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, la satisfacción vital, presenta unas puntuaciones ligeramente inferiores, lo que indica que el juicio global que las personas hicieron acerca de su vida no fue del todo satisfactorio. Ello puede ser debido a la influencia que la situación actual ejerce sobre experiencias previas, donde estas últimas pueden verse moduladas dependiendo de la satisfacción o insatisfacción que genera el presente, en este caso, laboral.

El trabajo basado en potenciar las fortalezas de carácter ofrece múltiples beneficios (Seligman, 2002; Lyubomirsky, King y Diener, 2005), entre los que destacan la disminución de los niveles de depresión y dolencia física, el aumento del bienestar, la satisfacción y el optimismo (Sin y Lyubomirsky 2009; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). Estos aspectos juegan un papel esencial en el proceso de búsqueda activa de empleo.

Nuevos planteamientos como estos ponen de manifiesto la creciente necesidad de invertir en trabajar el corazón y no solo la mente (Peterson, 2006), por eso mediante el cultivo de las competencias *soft* se facilita conseguir el máximo potencial laboral y conseguir los objetivos que se plantean en tanto que se mejora el bienestar de las personas, independientemente de su situación laboral (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

Un gran cúmulo de investigaciones demuestran que las personas felices logran resultados más deseables en diversas áreas (relaciones sociales, trabajo, amor, salud o ingresos) (Lyubomirsky, King y Diener, 2005), pero ¿las personas son felices porque consiguen estos logros, o es su felicidad lo que las conduce a dichos resultados? Las primeras evidencias parecen indicar que es precisamente el estado de bienestar lo que causa un mayor éxito en áreas tan distintas, aunque todavía no se han establecido conclusiones definitivas al respecto (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

El presente estudio ha tratado de establecer una aproximación a las competencias blandas o transversales mediante un análisis personal que diera cabida a las diferentes fortalezas y valores de las personas. Los resultados muestran una descripción que hace posible crear y llevar a cabo líneas de intervención que nos permitan desarrollar todos estos aspectos estudiados. Como resultado, se proponen diversas líneas de trabajo futuras destinadas a realizar acciones que permitan un trabajo tanto individual como colectivo de las personas desde los valores. Un ejemplo sería una acción formativa con técnicas de gamificación innovadoras con las que poder potenciar su capacidad de trabajar en equipo, sus aspiraciones individuales y grupales, su comunicación, su autoconfianza y su empoderamiento. Sería necesario establecer medidas pre y post que nos permitieran explorar los cambios producidos por dichas intervenciones.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 12-1-2017



REFERENCIAS

- ATIENZA, F.L., PONS, D., BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M.L. (2000). «Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale in adolescents». *Psicothema*, 12, 314-319.
- AZAÑEDO, C.M., FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. y BARRACA, J. (2014). «Character strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample». *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>.
- CASAS, F., FERNÁNDEZ-ARTAMENDI, S., MONTSERRAT, C., BRAVO, A., BERTRÁN, I. y VALLE, J.F.D. (2013). «El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España». *Anales de psicología*, 29(1), 148-158. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.145281>.
- CLIMENT-RODRÍGUEZ, J.A. y NAVARRO-ABAL, Y. (2016). «Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales/New challenges in job guidance: since work insertion pathways to make professionals branding». *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 126-133. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17148>.
- CLIMENT, J.A. y NAVARRO, Y. (2010). «Importancia de la Orientación Profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del espacio del marco europeo de educación superior». *Revista Currículum*, 23, 165-180.
- DIENER, E.D., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J. y GRIFFIN, S. (1985). «The satisfaction with life scale». *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. Doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
- CUMMINS, R.A. (2003). «Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model». *Social indicators research*, 64(2), 225-256.
- ETKIN, J. (2007). *Capital social y valores en la organización sustentable*. Ediciones Gránica.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2014). «The Subjective Happiness Scale: translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version». *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004). «Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale». *Psychological Report*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., BERRIOS-MARTOS, M.P., EXTREMERA, N. y AGUSUTO, J.M. (2012). «Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos». *Behavioral Psychology*, 20(1), 5-13.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L. y DIENER, E. (2005). «The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?». *Psychological bulletin*, 131(6), 803-855. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>.
- LYUBOMIRSKY, S. y LEPPER, H.S. (1999). «A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation». *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- NAVARRO-ABAL, Y., CLIMENT-RODRÍGUEZ, A. y RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, S. (2012). «Recursos formativos en el ámbito de la orientación profesional: la e-formación». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3).
- PETERSON, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- PETERSON, C. y SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.



- SALOVEY, P., MAYER, J.D., GOLDMAN, S.L., TURVEY, C. y PALFAI, T.P. (1995). «Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale». In J.W. Pennebaker (ed.). *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- SELIGMAN, M.E.P. (2002). «Positive psychology, positive prevention, and positive therapy». *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- SELIGMAN, M.E.P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). «Positive psychology: An introduction». *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>.
- SELIGMAN, M.E.P., STEEN, T.A., PARK, N. y PETERSON, C. (2005). «Positive psychology progress: empirical validation of interventions». *American psychologist*, 60(5), 410. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>.
- SIN, N.L. y LYUBOMIRSKY, S. (2009). «Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis». *Journal of Clinical Psychology* 65(5), 467-487. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20593>.



FORMACIÓN DUAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN: CLAVES ORGANIZATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Jordi L. Coiduras Rodríguez*
Enrique Correa Molina**
Mehdi Boudjaoui***
Andreu Curto Reverte*

RESUMEN

La formación por competencias en la educación superior se beneficia de una mayor implicación de los contextos profesionales reales. La experiencia y el ejercicio de la profesión permiten el desarrollo de un dominio práctico, la toma de decisiones y la movilización de recursos internos y externos para la resolución de situaciones profesionales características. La formación dual como intensificación del tiempo formativo en escenarios reales y de integración de actividades académicas y profesionales es todavía en nuestro país minoritaria. Nuestra revisión se centra en los aspectos pedagógicos y organizativos fundamentales en la formación dual. Para la formación de los futuros docentes entendemos clave la actividad, no solamente en la universidad y en la escuela, sino también en una interacción de ambas productiva.

PALABRAS CLAVE: formación dual, desarrollo profesional, formación inicial de docentes.

ABSTRACT

«Dual education in teacher training degree: organizational and pedagogical keys». The presence of real professional contexts in college benefits the education based in competences. Experiencing and exercising the profession allows an early development of practical capabilities, decision-making and resource mobilization, endowing students to solve determinate professional situations. The dual education as an intensification of the formative time in real spaces and the integration of academic and professional duties continues being a minority thing in our country. This text presents some concepts and principles considered elemental in teacher dual training, both in their pedagogical as in their organizational dimension. For the training of future teachers we consider key their activity not only in the university but also in the school, creating a productive interaction.

KEYWORDS: dual education, professional development, teacher training.



Uno de los retos principales de la educación superior consiste en asegurar procesos de desarrollo de la profesionalidad. En el proceso de profesionalización a lo largo de la formación inicial la universidad tiene la responsabilidad de suscitar la adquisición de un conjunto de conocimientos, valores y *saber hacer* compartidos por una colectividad que ejerce la misma actividad. Se trata de la adquisición y el ejercicio de las competencias propias de un campo profesional que garanticen una inserción laboral eficaz. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2011) ha constatado como uno de los mayores desajustes la discrepancia entre el nivel adquirido al finalizar la etapa formativa y el requerido para el puesto de trabajo.

En esta línea la Comisión Europea (2012), el Consejo de la Unión Europea (2014) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2010) constatan la necesidad de seguir avanzando en el acercamiento entre universidades y escenarios laborales para hacer posibles formaciones más cercanas a las realidades profesionales. Acordes con estas propuestas, los modelos de *formación en alternancia* en la denominación francófona, el *sandwich program* en la designación anglófona, la *educación cooperativa* en América del Norte o *dual*¹ en la nominación germana refieren a sistemas que incluyen e intensifican la actividad profesional en la educación superior.

En este texto nos referimos a la formación inicial docente, que tradicionalmente ha contemplado dos escenarios fundamentales e ineludibles: universidad y centro escolar. Con el incremento, en la última década, de los créditos de los Prácticum en la escuela también ha aumentado el interés por mejorar su aprovechamiento formativo. La Unión Europea a través de Eurydice (2015), «*The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*», ha insistido en la necesidad de avanzar en esta interacción.

Estructuramos nuestra aportación en las siguientes secciones: partimos de la idea de la educación como profesión, seguimos con un breve recorrido sobre la formación de maestros y el Prácticum, presentamos la formación dual en diversas interpretaciones e implementaciones, presentamos las claves para una formación inicial en distintos escenarios y, finalmente, concluimos sobre la complejidad, los costes y beneficios de la formación dual.

* Universitat de Lleida (España).

** Universidad de Sherbrooke (Canadá).

*** Universidad de Lille 1 (Francia).

¹ Cedefop (2014) define como formación dual o en alternancia como aquella que combina periodos lectivos en la institución formativa con periodos de ejercicio en el contexto profesional. La alternancia puede tener lugar a intervalos semanales, mensuales o anuales. En función del país, de la profesión y del reglamento aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y percibir una remuneración.

1. LA EDUCACIÓN COMO PROFESIÓN

Existen diversas visiones de la docencia como profesión, y eso en el seno mismo del conjunto de docentes. Podemos representarlas entre dos polos, entre los que se daría un continuo con distintas matizaciones. Por un lado una visión caracterizada por la autonomía del ejercicio docente, por la crítica y autocrítica que conduciría a su evolución y adaptación a una sociedad cambiante. Por otro lado una posición más dependiente de la definición de las funciones y responsabilidades desde la administración, entendiendo al docente como un profesional que lleva a término aquello que se le indica. En relación con el currículum escolar esto puede traducirse, respectivamente, en un docente *constructor de currículum* que conoce el currículum y lo adapta de forma crítica al contexto y alumnado, o en un docente *consumidor de currículum* con una actuación más aplicacionista, de ejecución, dependiente de lo prescrito y de las editoriales. Mientras que la primera perspectiva la relacionamos con una cultura de innovación y emancipadora de *lectura del mundo* (Freire, 2006), la segunda responde más a una lógica de control que obstaculiza el cambio en las prácticas.

Altet (2010) destaca una serie de características del docente como profesional; un conjunto de conocimientos relacionados y particulares de la actuación profesional; la aptitud para actuar en situaciones complejas; la capacidad para rendir cuentas de sus conocimientos, saber hacer y de sus actos; la autonomía y responsabilidad personal en el ejercicio de las competencias; la adhesión a representaciones y normas colectivas constitutivas de la identidad profesional; la pertenencia a una colectividad que desarrolla estrategias de promoción y de valorización.

Por su parte, Shulman (1998), en su caracterización de la docencia, además de la inclinación de servicio a los demás, la comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos, enumera otras características que refieren necesariamente a la experiencia: el dominio cualificado de actuaciones prácticas, habilidades y estrategias que aseguren el ejercicio de la profesión; el ejercicio de un juicio en condiciones de inevitable incertidumbre donde no es posible hacer una aplicación directa de conocimientos o habilidades; la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica; una comunidad profesional que desarrolla, se preocupa por la calidad e incrementa el conocimiento.

Bourdoncle (2000) distingue 5 objetos de profesionalización. a) La profesionalización de la actividad caracterizada como oficio. b) Un grupo que ejerce la actividad como comunidad de miembros reconocida socialmente. c) La profesionalización de los conocimientos-desarrollo de un cuerpo codificado de saberes. d) La profesionalización de las *personas* como adquisición de los saberes, del *saber hacer* y el desarrollo de las competencias por socialización, por formación o mediante el trabajo. e) La profesionalización de la formación desde formaciones académicas profesionalizadoras, es decir, preparatorias para una profesión. Bourdoncle (2001) finaliza su análisis precisando que la profesionalización es un proceso que afecta frecuentemente, al mismo tiempo, a la mayor parte de los cinco objetos desarrollados anteriormente. Entiende estas dimensiones como solidarias e interactivas según las actividades en juego.



En vista de lo expuesto por Altet (2010), Shulman (1998) y Bourdoncle (2001) podemos identificar como elementos esenciales de la profesión docente la compartición de una actividad y de unas competencias para su ejercicio. Ambos objetos de enseñanza y aprendizaje en los años de preparación académica en la formación inicial, antes del ejercicio docente. Vaillant y Marcelo (2015) reconocen la formación inicial como una etapa también trascendental en el desarrollo profesional, pudiendo considerar a las personas en este momento como docentes en formación, adjetivación que podríamos proyectar a lo largo de su vida laboral.

2. BREVE RECORRIDO SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y EL PRÁCTICUM

En estas últimas décadas, han existido distintos modelos de formación inicial docente sin embargo, el modelo predominante ha sido de lógica aplicacionista. Es decir, ha situado como eje el conocimiento surgido de la investigación, en una relación descendiente, *teoría-experiencia* o de *la teoría a la práctica* (Carlson, 1999). El Prácticum se concibe así como la estrategia para emplear los conocimientos adquiridos en la universidad en situaciones estructuradas y supervisadas en los ámbitos profesionales. Este diseño del Prácticum favorece la desvinculación de las actividades de ambos contextos, con un aprovechamiento escaso del conocimiento derivado de la experiencia adquirida en el contexto escolar, una vez de vuelta a la universidad. Bru y Lenoir (2006), en una amplia revisión sobre los planes de estudios y los modelos formativos para la docencia en América del norte, encontraron que estos se basaban, sobre todo, en la adquisición de conocimientos sobre cómo debería ser la educación y la actuación docente. Puede reconocerse un modelo formativo tecnológico, entendiendo al docente fundamentalmente como un transmisor, aplicador de lo prescrito, más que como profesional reflexivo capaz de concretar el currículum en función de la realidad educativa.

En un segundo modelo, se partiría de la actividad escolar. El análisis de la práctica se basaría, en parte, en la utilización de los marcos teóricos para su comprensión y también en la relación con las experiencias docentes anteriores productoras de saberes. Se trata de lo que Carlson (idem) denominó como *de la práctica a la teoría*, de orientación inductiva, orientación movilizadora de técnicas como la observación, la indagación, la formulación de cuestiones motivadoras de la comprensión. Dewey (1938) con *el aprender haciendo* y Schön (1983) con *The Reflective Practitioner* son algunos de los principales referentes inspiradores.

En un tercer modelo, se pretende la interacción de ambas experiencias o actividades, en la universidad y en la escuela, y en su intersección como facilitadoras de aprendizaje. Este planteamiento se basa en la diferenciación que Aristóteles realiza entre *episteme* y *phronesis*. Freudenthal (1978) plantea la presencia de dos tipos de teorías: la *Teoría con T mayúscula* y la *teoría con t minúscula*. La *Teoría*, proveniente de la investigación con la utilización de conceptos generales que permite una mayor comprensión de las diversas realidades. La *teoría* provendría del conocimiento



derivado del ejercicio profesional, de la acción concreta, centrándose en aspectos determinados de la situación profesional.

Las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes (Correa Molina, 2015, 2014, 2011). Son parte esencial del dispositivo formativo. En la actualidad su interés reside en su fundamentación, organización y aprovechamiento para la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales. Le Boterf reduce la abstracción del concepto competencia al poner el énfasis en la actuación profesional, definiendo a la persona competente como aquella

[...] que sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cultura, recursos emocionales...) y recursos en externos (expertos, documentales, otras profesionales...) (Le Boterf, 2002: 46).

Si la competencia tiene la marca semántica de actuación eficaz, de movilización de recursos, no podemos entender su adquisición sin la situación real que la requiere. Por ello los planes de estudio y dispositivos formativos para evitar un tratamiento virtual de las competencias (Jonnaert, 2007), desvinculadas de la labor profesional, han de ofrecer las oportunidades y escenarios que permitan adquirirlas, relacionadas con la actividad profesional. La intensificación de la actividad docente en la formación dual durante la formación inicial es también una forma de anticipar los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones: la gestión de la actividad, el clima y la convivencia, la motivación, la comunicación con las familias (Vaillant y Marcelo, 2015).

La situación del Prácticum en el momento de la carrera ha cambiado a lo largo del tiempo, así como los créditos que lo configuran y también el tratamiento pedagógico. Actualmente como materia ocupa un espacio principal. En sí mismo presupone una forma de alternancia o de formación dual por desarrollarse en dos escenarios, con al menos dos actividades y metodologías distintas. En su implementación podemos distinguir diferentes variables, diseños y formas de colaboración institucional.

3. FORMACIÓN DUAL O FORMACIONES DUALES

La formación dual es un término genérico bajo el que podemos encontrar múltiples formas de implementación según la misión de las instituciones intervinientes, la lógica formativa de los actores, la organización y el planteamiento pedagógico. En general proviene de una tradición pedagógica de la formación profesional. En la universidad la entendemos como la combinación formativa de dos sistemas: el universitario y el laboral. Pero no es posible hablar de un modelo único de formación dual, es necesario atender a múltiples configuraciones posibles según las concepciones pedagógicas, didácticas y organizativas, las actividades previstas en las situaciones de trabajo y académicas, considerando las experiencias por separado y en su intersección.



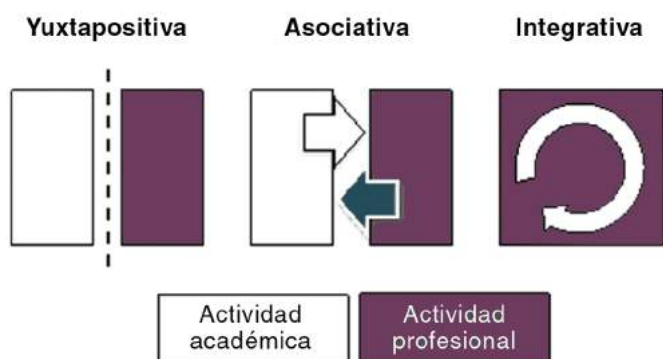


Figura 1. Tipologías de formación dual (adaptado de Correa Molina, 2015).

Se han abordado las formas de la formación en distintos escenarios según la relación entre las actividades de ambos entornos. De forma esquemática podríamos distinguir las tipologías *yuxtapositiva*, *asociativa*, *integrativa* (Bourgeon, 1979) o interactiva (Meireu, 2011), que representamos (figura 1) adaptando una propuesta de Correa Molina (2015).

En la formación *yuxtapositiva* la actividad y experiencias en los dos escenarios pueden entenderse como independientes, desconectadas, sin estrategias pedagógicas para la interacción. Bourgeon entiende por esta (1979, 35) «[...] dos periodos de actividades distintas: una de trabajo, otra de estudio, sin ninguna vinculación entre ellas». Este sistema no considera directamente las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva favorecedora de la integración de conocimientos (Geay, 1999).

El estudiante tiene toda la responsabilidad en la relación de los aprendizajes derivados de ambos contextos, sin andamiajes que faciliten el aprendizaje derivado de la vinculación de las experiencias (Correa Molina, 2015). Las actividades de los dos escenarios *cohabitan* pero sin relación. Se trata de una falsa formación dual.

En la formación *dual asociativa* se presentan una sucesión de momentos planificados como actividades complementarias. En general el diseño es universitario, de tipo aplicacionista, con predominancia de la *lógica de la teoría a la práctica*. Hay un reconocimiento del rol del escenario laboral y de los profesionales, considerando la potencialidad formativa de la colaboración institucional. Por ello hay una reducción del protagonismo universitario en algunas temáticas de orden más práctico (Bourgeon, 1979; Geay, 1999). Hay momentos para la recuperación y utilización de lo que los estudiantes experimentan en los entornos laborales para analizar las experiencias a partir de las teorías estudiadas en la universidad. En el escenario profesional hay una *lógica* sobre todo laboral, entendiendo que la formación se deriva del ejercicio de la actividad. El dispositivo formativo organiza las actuaciones en ambos escenarios, regulando el planeamiento, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. Se observa la práctica desde los modelos teóricos y se analizan sus efectos



desde alguna o algunas materias del programa formativo universitario, pero no de forma transversal.

En la formación *dual integrativa*, considerada la auténtica formación dual, se facilitan las ayudas pedagógicas o andamiajes para la relación de ambas experiencias y su aprovechamiento con lógicas deductivas e inductivas. Los contenidos de los cursos están articulados tanto desde un punto de vista horizontal como vertical para preparar, progresivamente, al estudiante a vivir su práctica de manera que pueda aprovechar todo el potencial formativo que esta experiencia representa en el desarrollo profesional. La experiencia del aula escolar «entra» en el aula universitaria para ser analizada. La mediación experta en la universidad y en el ámbito profesional da sentido a la observación, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. A nivel institucional se da una colaboración intensa, con la corresponsabilización en la globalidad de las acciones formativas. La opción integrativa se corresponde con los enfoques programa, de trabajo interdisciplinar, con la interacción y «diálogo» en ambos sentidos entre los dos escenarios, no solamente en la organización sino también en la actividad pedagógica. Este modelo formativo por el nivel de coordinación que supone la visión y organización interdisciplinar es muy exigente para todos los actores (Correa Molina, 2015). Meirieu (2011) plantea en esta misma dirección la formación *dual interactiva*, incidiendo en la idea de un partenariado fuerte, con una colaboración estrecha entre instituciones y formadores: académicos y profesionales.

4. CLAVES PARA EL ANÁLISIS Y EL DISEÑO DE LA EDUCACIÓN MULTIESCENARIO. LA ESTRUCTURA DEL DISPOSITIVO Y LAS CLAVES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

La formación dual de docentes supone la organización, concreción y gestión de unos recursos al servicio de una visión sobre la profesión y el proceso de profesionalización en el periodo universitario. En la actualidad esto no puede desvincularse de la adquisición de competencias que garanticen una inserción profesional suficientemente eficaz en los primeros años de ejercicio. Las instituciones de educación superior forman parte del dispositivo formativo, en parte lo diseñan, pero finalmente las prácticas forman parte del mismo dispositivo. Foucault plantea la complejidad del dispositivo al definirlo como

[...] un conjunto completamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1976: 299).

Esta definición pone de manifiesto la complejidad y multidimensionalidad de los dispositivos, compuestos de: discursos, valores morales, paradigmas científicos,





Figura 2. Modelo comprensivo del dispositivo formativo (Boudjaoui, 2011).

recursos tecnológicos, normativas explícitas y tácitas, componiendo conjuntamente un sistema (Boudjaoui y Leclercq, 2014).

4.1. EL DISPOSITIVO FORMATIVO

Albéro (2010) plantea una teorización tridimensional en la que se basa Boudjaoui (2011) para proponer un modelo comprensivo (figura 2), como una combinación de tres disposiciones. La polisemia del término *disposición* lleva a Boudjaoui a definirlo como: la tendencia de algo a convertirse en alguna cosa, la disposición de los elementos dentro de un conjunto, la inclinación y la aptitud de alguien.

La disposición ideal de un dispositivo de formación es a la vez el ideal, a veces la utopía que se desea conseguir, y también los sistemas de ideas que se le atribuyen. Abarca valores, principios, metáforas e imágenes (Morgan, 1999) y modelos (Le Moigne, 1990). La disposición ideal estructura los actos y los discursos en el diseño del dispositivo. Orienta la acción de los diseñadores y de los responsables, sin ser siempre completamente compartido por el conjunto de actores (Albéro, 2010). En la formación dual de maestros podemos identificar entre las principales motivaciones la necesidad de adecuación de los planes de estudio a la realidad docente en las escuelas, la consideración e incorporación de los profesionales escolares como formadores, la integración de la práctica en una lógica más productiva. El ideal docente podría ser distinto según la institución, entre ellos el de un docente autónomo, crítico y reflexivo, constructor de currículum y capaz de atender a la diversidad del alumnado en la tarea de la educación.

La disposición funcional para Albéro (2010) se corresponde con la concreción en actuaciones de la disposición ideal. Es el proyecto operacional explícito. Definición de los contenidos, de las finalidades y de las tareas, planificación, etapas de desarrollo, control y evaluación. Concreta la arquitectura de los medios materiales y simbólicos dispuestos de forma intencional para conseguir los objetivos y tender



a una meta. Se piensa considerando un destinatario, como un proyecto para otros (Leclercq, 2007), una oferta de profesionalización (Wittorski, 2016) y una oferta de identidad (Kaddouri, 20110 y 2012; Reiss, 2013).

La disposición de los actores corresponde a las inclinaciones, las propensiones, las costumbres o tendencia de los usuarios del dispositivo en formación: aprendices, formadores, tutores, financieros, prescriptores... Frente a estas disposiciones actoriales, la disposición funcional podrá enfrentarse a formas de resistencia. Las rutinas podrán ser igualmente «defensivas» en el sentido dado por Argyris (1995, 29). A la vez, las disposiciones actoriales pueden hacer evolucionar *habitus* y rutinas, y consecuentemente hacer nacer un conjunto de reglas y de esquemas de utilización como indicios de la instrumentación del dispositivo.

Las tres disposiciones están relacionadas y se influyen de forma dinámica, se promueven o contradicen, se afectan en el desarrollo de la formación. Entendemos, por lo tanto, que están en equilibrio sistémico y dinámico, que son interdependientes. Es necesaria la coherencia entre los distintos niveles del dispositivo y para ello, la competencia de los formadores, la adecuación de los recursos disponibles en juego, la articulación y coordinación entre organizaciones que han de propiciar la aproximación o a la disposición ideal. Albéro (2010) constata cómo las distintas disposiciones de un dispositivo no están alineadas o pueden presentarse resistencias en los actores que, a pesar de las regulaciones, alejen los resultados de la disposición ideal. La plasticidad del dispositivo y su potencialidad para la (auto)regulación son aspectos a considerar en su evolución.

Desde otra perspectiva (Geay, 1998; Roure-Niubó, 2011) exponen tres niveles en la estructura y organización de la formación dual: *macro*, de carácter político-institucional, *meso*, organizacional, y *micro*, de relaciones pedagógicas. El primer nivel, *macro*, se sitúa en el origen del modelo formativo. Los actores institucionales concretan la colaboración institucional al servicio de una *misión compartida*. En el segundo nivel, *meso*, se establece la organización y se concreta la dimensión pedagógica. Se garantizan espacios de mediación y colaboración entre los actores. En el tercer nivel, *micro*, se presentan las situaciones educativas en un sentido estricto, las clases universitarias, el curso, las situaciones en entornos profesionales.

Para el diseño y el análisis de un dispositivo formativo dual, capaz de atender sus distintos niveles, es necesario considerar las claves que permitirán conocer mejor su lógica y arquitectura y, a la vez, constatar aquellos aspectos que pueden presentarse como incoherentes o como posibles obstáculos en la formación.

4.2. CLAVES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS DE LA FORMACIÓN DUAL

En la caracterización de la formación dual abordamos ocho claves que en la revisión de la bibliografía se constatan como fundamentales: 1) el partenariado; 2) la actividad profesional; 3) los saberes o conocimientos; 4) la integración de los aprendizajes; 5) el tiempo y ritmo como alternancia entre escenarios; 6) la transferencia entre contextos; 7) el acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz; y 8) el papel de las TIC en la formación inicial docente.



4.2.1. *El partenariado*

El término *partenaire* se remonta al s. XVIII, del inglés *partner*, y supone una parte indivisa. A la vez se ha utilizado también en el sentido de compartir, del *partage* francés. En suma, *partenariado* contiene dos ideas contradictorias: parte y asociación. Esta ambigüedad refleja, como señala Boudjaoui (2016), su carácter paradójico, en parte contradictorio e interactivo en la relación de partenariado (Mérini y de Peretti, 2002). Aun con intereses comunes, ambas instituciones mantienen diferencias relevantes en su misión principal: la educación y la formación de docentes. La colaboración supone la regulación de dos dispositivos distintos que afectarán a los subsistemas de las actuaciones, la comunicación de la información y la toma de decisiones (Le Moigne, 1990; Desreumaux, 2015).

El establecimiento de una asociación institucional entre la universidad y el sistema educativo —docentes, centros escolares como centros formativos y administración educativa— forma parte de las estrategias indispensables para el desarrollo de la formación dual. De la responsabilidad social y del interés común en la mejora de la formación inicial de los docentes se deriva la cooperación entre ambas instituciones. En la formación de docentes y especialmente en las formaciones duales, la apertura de las instituciones y su capacidad de colaborar son una condición para el éxito de los dispositivos formativos (Boudjaoui, 2016).

De este modo se justifica la necesaria comunicación y trabajo en común de las instituciones escolares y universitarias para, en un contexto de formación dual, determinar los elementos esenciales del diseño del plan formativo y del desarrollo del plan de estudios. A ellas les incumbe el generar las condiciones para que los docentes escolares y universitarios manifiesten la disposición a asumirse como formadores informados de la realidad escolar y de las exigencias académicas, capacitados para el acompañamiento y el análisis, para el establecimiento de procesos de seguimiento y para la colaboración en el desarrollo de sistemas de evaluación, entre otros.

No es posible una formación dual integrativa o interactiva en el sentido expuesto por Meirieu (2011) sin un partenariado fuerte, que más allá de compartir información se comprometa en el desarrollo de un proyecto común en los distintos niveles del dispositivo. Este partenariado permitiría regular los antagonismos institucionales, pedagógicos, didácticos, identitarios entre la formación y el trabajo (Geay, 1998).

4.2.2. *La actividad profesional*

Es uno de los fundamentos de la formación dual, argumento indispensable en su caracterización y justificación. El *learning by doing* de Dewey (1938), *el practicante reflexivo* de Schön (1983), *el aprendizaje experiencial* de Kolb (1981), *la epistemología del conocimiento* de Piaget (1978) y las formaciones profesionales no universitarias serían algunos de los principales antecedentes inspiradores. Sin la actividad característica de la docencia, en el escenario aula, no podríamos hablar de formación dual. No se trata de la simple adquisición de automatismos. La formación ha de promover



y garantizar la adquisición de esquemas de pensamiento basados en la observación y el análisis orientados al desarrollo profesional (Coiduras y Carrera, 2010).

La formación dual está basada en la actividad profesional y su análisis. Para Pastré, Mayen y Vergnaud (2006) hay que considerar una triple orientación: 1) el análisis de los aprendizajes no puede separarse del análisis de la actividad de los actores; 2) si se desea analizar la formación basada en competencias profesionales es necesario, en primer lugar, hacerlo no en la facultad sino en los centros escolares; 3) para conocer el modo en que se articulan la actividad y el aprendizaje en el contexto de trabajo, es necesario recurrir a la teoría de la conceptualización en la acción para comprender cómo se puede desarrollar una inteligencia de la acción. Estos autores proponen un análisis de la actividad profesional desde una doble perspectiva: cognitiva y pragmática. Por un lado el análisis cognitivo permite el estudio desde los marcos conceptuales y por otro, considerando que la actividad profesional es sobre todo pragmática, los conocimientos operacionales del profesional permiten conocer la organización de la actividad y la composición de sus elementos constitutivos. Por ser los conceptos pragmáticos individuales del profesional y contextualizados en la situación de trabajo, como conceptos cotidianos, un análisis basado solamente en ellos resultaría incompleto.

Los escenarios profesionales son adecuados en tanto garantizan la pertinencia de las actividades y situaciones profesionales al plan formativo. Su elección debe responder a los interrogantes *¿qué tareas entran en juego?*, *¿qué movilización de saberes y recursos se motivan?*, *¿qué competencias entran en acción?* y, finalmente, *¿cuál es la potencialidad formativa de la(s) actividad(es)?*

Atendiendo a la complejidad de la profesión, la actividad habría de presentarse en situaciones con los elementos comunes del ejercicio de la docencia. Son reales y representan situaciones generales que se concretan en situaciones únicas de enseñanza-aprendizaje con alumnado de la etapa. El docente planifica, implementa y revisa la(s) actuación(es) y resuelve imprevistos relacionados con las distintas fases. Desde la propuesta de *Gestos Profesionales* de Bucheton y Soulé (2009), como ejemplificación, podemos plantearnos qué intervenciones realiza el docente en formación para hacer posible el aprendizaje de un contenido, cuando actúa sobre el *clima de aula*, *conduce la sesión*, *provee de andamiajes al alumnado* y *promueve la relación de los aprendizajes* nuevos con otros anteriores o con las experiencias vividas.

Nos preguntamos si todas las actividades son formativas o si lo son tanto como sería deseable en términos de eficiencia. Analizar la tarea que se propone, o una vez realizada, desde los retos que enfrenta, los recursos internos y externos que moviliza (Le Boterf, 2002), las competencias que entran en juego, los elementos y situaciones, los problemas que se resuelven, los relatos que promueven... puede ser una forma de conocer su potencialidad formativa. Una visión amplia de las funciones del docente supone atender también a otras tareas que se realizan fuera del aula: entrevistas, coordinación, diseño curricular, atención a familias, revisión y seguimiento con equipos interdisciplinarios de alumnado, formación continua en el centro... Las actividades son parte de la estrategia para la adquisición de las competencias, la materia prima para la revisión crítica y el desarrollo de una visión amplia sobre la docencia.



4.2.3. *Los saberes o conocimientos*

Desde una perspectiva profesionalizadora entendemos los *saberes* como recursos para ejercer una visión crítica sobre la educación, favorecedora de la formación continua y del ejercicio docente. Tradicionalmente la lógica ha sido aplicacionista, poniendo la teoría como referente para la formación. Actualmente se entiende esta relación de forma más dialéctica, interpeándose mutuamente en procesos deductivos e inductivos, o de las ciencias de la educación a la realidad docente y del ejercicio profesional a los marcos teóricos.

La cuestión de qué saberes deben considerarse es crucial para el diseño de un dispositivo formativo de orientación profesionalizadora. ¿Qué *saberes de la práctica*? ¿Qué *saberes sobre la práctica*? ¿Qué *saberes para la práctica*? La didáctica profesional tiene entre sus objetivos identificar los saberes profesionales que se movilizan en la actuación profesional, buscando la comprensión y definición de las condiciones necesarias para hacer de una situación de trabajo una situación formativa (Maubant, 2009). Con *los saberes de la práctica* nos referimos a los elementos constitutivos de la enseñanza: los saberes profesionales, los principios organizadores de la práctica y los procesos de elaboración, construcción y aprendizaje de los conocimientos de acción. Con *los saberes sobre la práctica* atendemos a aquellos que facilitan su análisis, como marcos teóricos y conceptuales, para facilitar la comprensión de la actividad educativa. Maubant (2009) propone como *saberes para la práctica* una modelización de la actividad para la creación de una teoría basada en el concepto de actividad.

Zeichner (1993) reclama la consideración en el entorno universitario del *saber* derivado de la práctica profesional no universitaria. Este autor cuestiona el silenciamiento académico de las publicaciones profesionales, con una presencia secundaria en la formación inicial. A la vez, pone en valor las reflexiones surgidas de la experimentación de Zeichner: metodologías, los proyectos de innovación, la atención a la diversidad, la experimentación de las paradojas educativas. Diversos autores (Zeichner, 1993; Liston y Zeichner, 2013) defienden estas contribuciones porque ellas muestran cómo el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente comienza en la reflexión sobre la propia experiencia.

4.2.4. *La integración de aprendizajes*

Diversos autores han puesto de manifiesto cómo el estudiante experimenta en los sistemas duales exigencias, retos y tensiones surgidos de dos actividades distintas en dos escenarios con lógicas institucionales y misiones diferentes (Clénet, 2016; Dietrich y Weppe, 2011; Correa Molina, 2011; Kaddouri, 2008, 2012). También, evidencian la dificultad que muestran los aprendices para establecer relaciones entre los marcos teóricos y la experiencia laboral. Entre los desafíos de la formación inicial docente consideramos como uno de los más relevantes el fortalecimiento de la relación teoría-práctica, considerando los marcos teóricos recursos para la comprensión y el análisis crítico. Los estudiantes suelen percibir como inconexos los conocimientos adquiridos en el entorno universitario y en el entorno escolar. El conocimiento cien-



tífico y el empírico favorecen un acercamiento a la realidad distinto y no siempre su complementariedad parece evidente.

Aunque finalmente esta relación sucede en el estudiante, el dispositivo formativo contribuye de distinta forma a la integración de los saberes derivados de la actividad en ambos contextos. El proyecto operacional explícito con la definición de los contenidos, la planificación, las dinámicas pedagógicas, las tareas y la evaluación, las guías, finalmente, apoyarán más o menos la integración de aprendizajes que se persigue. La formación debe promover la movilización de *los recursos internos y externos* en las actividades universitaria y escolar, así como su explicitación en los seminarios de análisis y en las producciones textuales, como relato de la experiencia, de la actividad y de la transformación profesional.

Si la actividad y los conocimientos son la materia prima, la reflexión es el motor de la comprensión como confrontación permanente de las experiencias con los resultados que producen. Entendemos la reflexión como una metacompetencia (Correa Molina, Collin, Chaubet y Gervais, 2010) que funciona como palanca en la adquisición y el desarrollo de las otras competencias. Esta metacompetencia está intrínsecamente relacionada con la integración por implicar la observación, el análisis de la acción realizada, su valoración y planteamiento de alternativas, la movilización del conocimiento derivado del saber y de las experiencias, y la generación de nuevas propuestas orientadas a la mejora.

4.2.5. *El tiempo y el ritmo como alternancia entre escenarios*

Además de la actividad en los entornos profesionales y universitarios, la organización de los periodos en un lugar y en el otro responde a los planteamientos pedagógicos formulados. Atender a estos momentos distintos supone contemplar y compaginar lógicas distintas: la escolar, con un horario semanal que atiende a hábitos, currículum y organización coherentes con las necesidades infantiles de actividad y descanso; también una lógica universitaria, con Savoie-Zajc (2001) estudiando la dimensión temporal a partir de la propuesta de McGrath y Kelly (1992), compuesta por cinco parámetros (figura 3): la frecuencia, la duración, la periodicidad, la secuencia y la localización temporal. Frecuencia entendida como veces en que se produce la presencialidad en un entorno o en el otro en relación con una unidad de tiempo (2 días por semana, 10 días al mes, 80 días al año). Con la duración, como cantidad de tiempo de actividad presencial —universitaria y profesional— y actividad no presencial. Con periodo nos referimos al tiempo necesario para que se produzca un ciclo de actividad en ambos escenarios (semanal, mensual, anual). La secuencia como orden o ritmo de días en un entorno y en el otro. Y la localización temporal como lugares en los que se desarrollan las actividades formativas.

Parte de la complejidad de los diseños formativos duales se da en la organización del tiempo atribuido a las actividades formativas: académicas, profesionales y de integración o relación.



Frecuencia

Actividad universidad: 3 días / semana; 12 días / mes
Actividad escuela: 2 días / semana; 10 días / mes

Secuencia UUUEE todo el curso	mes							Periodo Semanal
	U	U	U	E	E	F	F	
	U	U	U	E	E	F	F	
	U	U	U	E	E	F	F	

Localización

U: universidad
E: escuela

Duración en el año

96 días universidad / 80 días escuela

Figura 3. Parámetros de la dimensión temporal (a partir de McGrath y Kelly, 1992, citados por Savoie-Zajc, 2001).

4.2.6. La transferencia entre contextos

Una de las dimensiones esenciales en los sistemas duales es la transferencia entre ambas instituciones. Especialmente el conocimiento que se moviliza en ambas direcciones entre instituciones y contextos. Veillard y Kouamé, (2014) consideran que la transferencia es posible cuando entre ambos contextos y agentes se ofrecen actividades canalizadoras de conocimiento.

La universidad tiene la oportunidad de conectar con la práctica y de acercar la actualidad pedagógica, el currículum, la organización escolar, las innovaciones, las metodologías docentes, los problemas de carácter profesional, a los planes de estudio. Desde los entornos escolares a través de la actividad de los estudiantes, y de su seguimiento y coordinación interinstitucional, se accede al conocimiento derivado de las ciencias de la educación. Los estudiantes en la intersección, como docentes en formación, pueden ser agentes de cambio y mejora cuando acercan saberes o procedimientos que responden a necesidades escolares.

4.2.7. El acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz

El acompañamiento ha sido definido como una condición imprescindible en la formación dual para que el aprendiz articule, conecte e integre los aprendizajes derivados de sus experiencias. No es suficiente experimentar la profesión, observar su ejercicio y descubrir las dificultades, además de todo eso es necesario promover la comprensión de las experiencias, su *lectura* desde los marcos teóricos y los saberes derivados de la práctica.

El acompañamiento experto desde la universidad y la escuela, en la doble tutoría, beneficia un aprendizaje basado en el diálogo e interpretación desde distintas fuentes: los mismos profesionales, los autores estudiados, la propia historia educativa y las propias experiencias docentes. Esta mediación se desarrolla por docentes expertos capaces de favorecer la explicitación de la práctica, el análisis de los elementos relevantes, las posibilidades y las alternativas. Básicamente podemos concretarlo en distintas acciones que se propician en la comunicación individual o colectiva, la observación y el seguimiento de las producciones. Las visitas de observación en el aula, la entrevista, los seminarios o talleres colectivos de análisis forman parte de las estrategias para conocer la evolución de los aprendizajes, la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

En el caso de la formación inicial docente, a menudo se han olvidado las necesidades formativas para el acompañamiento de los tutores: el tutor escolar (TE) y el tutor universitario (TU), con relación a las estrategias dialógicas, de negociación de significados, de provisión de apoyo para garantizar la adecuación de la mediación (Coiduras, Paris, Torrelles y Carrera, 2014; Lacourse y Coiduras, 2012; Maubant, 2009; Maubant, Tribu y Denoux 2014). El acompañamiento es una dimensión esencial de la formación dual, ya que, entre otros aspectos, tiene que ir más allá del modelaje y la imitación, para conducir a la comprensión y reflexión de la actuación docente, con la identificación y movilización de los saberes necesarios; para la manifestación de las competencias profesionales en la situación específica de trabajo (Leclercq, Oudart y Marois, 2014; Leclercq y Oudart, 2011; Bunk, 1994).

En esta dirección, diversos autores han tratado sobre la necesidad de la formación para la tutoría y el acompañamiento, y han definido para estas funciones competencias específicas, el ejercicio de las cuales diferenciarían los resultados de aprendizaje de sus destinatarios. Portelance, Gervais, Lessard y Beaulieu (2008) han puesto de manifiesto la necesidad de contemplar para el ejercicio del acompañamiento una serie de competencias desde los dos escenarios formativos. Como resultado de la investigación dirigida por Portelance se establece un cuadro de referencia de las competencias de ambos tutores (tabla 1).

TABLA 1. ORIENTACIONES Y COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES

TUTOR UNIVERSITARIO (TU)	&	TUTOR ESCOLAR (TE)
Aproximación diferenciada al estudiante según sus necesidades y el escenario formativo.		Desarrollo de la identidad profesional del estudiante.
Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante.		
Visión integradora de la formación del estudiante.		Práctica reflexiva del estudiante.
Clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje.		Relación interpersonal e interprofesional con el estudiante.
Colaboración.		Colaboración para una formación coherente del estudiante.

Nota: tomada de Portelance *et al.* (2008).



Entre estas competencias es posible observar una diferenciación en el ejercicio del acompañamiento entre ambos tutores y la compartición de la competencia 2.^a para ambos: *Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante*. O dicho de otra forma, la actuación del tutor universitario y del escolar se orienta al desarrollo profesional del estudiante, entendido esto como adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para una actuación eficaz en el aula escolar y en las otras tareas propias de la docencia.

4.2.8. *Las tecnologías de la información*

Los espacios virtuales de aprendizaje y plataformas universitarias brindan herramientas telemáticas que facilitan al estudiante la narración y revisión de su experiencia y a los docentes de ambos escenarios su acompañamiento. En general, la tecnología facilita la realización de tareas nuevas, con modificaciones en el enfoque y el tratamiento de la información, inconcebibles en la anterioridad en el acompañamiento y el análisis de la actuación profesional docente.

La potencialidad constructivista del e-portfolio ha sido argumentada en distintas investigaciones y revisiones (Cebrián, 2011; Lacourse y Coiduras, 2012), promoviendo la movilización de recursos y la argumentación, en la comprensión de situaciones profesionales que el estudiante, por su significatividad y pertinencia, explica para evidenciar su aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales.

La digitalización de la imagen permite acercar la práctica real en el aula universitaria para analizar la actuación docente, especular sobre las alternativas, la eficiencia de las decisiones tomadas, la metodología, las ayudas proporcionadas, la gestión del aula... Van Es (2009) afirma que el vídeo captura la autenticidad y la complejidad de la enseñanza y puede promover el examen de las interacciones en el aula de una manera deliberada y enfocada. De hecho, la provisión de experiencias prácticas es un reto particular en la formación inicial docente, el vídeo ha asumido un papel prominente en este sentido (Koc, 2011; Seidel, Blomberg y Renkel, 2013), ofreciendo gran variedad de ejemplos sobre buenas prácticas docentes en el aula.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde una visión sociocrítica de la profesión docente, comprometida con la mejora y la transformación, adoptamos una posición sobre la formación inicial cercana a los contextos reales, con la implicación en la actividad escolar, en el aula al lado de los profesionales. Se trata, por lo tanto, de un docente *constructor de currículum*, observador y actor de su contexto, comprometido con la colegialidad y su propio desarrollo profesional. Este texto recoge múltiples contribuciones que destacan los beneficios y retos de las formaciones duales. Parece necesario, también, señalar la escasez, por el momento, de resultados derivados de la investigación científica explicitando las mejoras de la formación dual en relación con otras más tradicionales o estándar.



A partir de nuestra exposición, podemos deducir la complejidad de las formaciones duales en su objetivo de acercarse a la realidad profesional docente, de anclar mutuamente teoría y práctica con una lógica de eficiencia productiva (Tejada, 2012). El diseño del dispositivo formativo podemos considerarlo realmente exigente si situamos el partenariado, la colaboración y el diálogo institucional como uno de los fundamentos ineludibles.

5.1. ¿QUÉ BENEFICIOS ESPERAMOS?

En nuestro entorno próximo podemos referir los beneficios que los actores experimentan, expresados en cuestionarios universitarios de satisfacción sobre su formación, deduciéndose un modelo *ganar-ganar*: estudiantes del Grado de Educación docentes escolares y universitarios encuentran en la modalidad dual un beneficio para su actividad (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015).

El estudiante, en inmersión temprana en el ámbito laboral con la vivencia de las tareas, los hábitos, los códigos y valores implícitos comprueba el acierto de su elección formativa: de ello podemos afirmar la potencialidad orientadora del enfoque. El ejercicio de la actividad docente facilita y acelera la adquisición de las competencias, el desarrollo de la autonomía de acción y la configuración de la identidad profesional. Todo ello suele revertir positivamente en la motivación con una mayor implicación, protagonismo y responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Esta mayor motivación revertiría en niveles inferiores de abandono en este tipo de programas. Los efectos de esta formación han sido asociados a una más rápida y mejor inserción profesional (Hoeckel, 2008).

Para la universidad este acercamiento al mundo profesional hace posible la confrontación del saber formalizado con el saber pragmático, el conocimiento actualizado sobre el ejercicio de la profesión y, de ahí, la revisión de la misma actividad académica en su pertinencia y funcionalidad. Esta apertura permite conocer de primera mano cuáles son los conocimientos, los recursos, las habilidades, las competencias... que se movilizan en el lugar de trabajo en el ejercicio o ejercicios concretos de una dedicación laboral.

Los docentes escolares como acompañantes y tutores de estudiantes adquieren el rol de formadores desarrollando una (super)visión más amplia de la profesión, basada en la autoobservación y observación del aprendiz, análisis y reflexión crítica, manejo de una comunicación específica y conocimiento sobre la misión y funciones de la organización. Este doble rol, como profesional y como formador, añade valor y conocimiento a la misma institución educativa. En el tratamiento de 294 encuestas a tutores escolares realizada por la Oficina de Calidad de la Universidad de Lleida en el periodo setiembre de 2012-setiembre de 2016 el ítem «La presencia del estudiante en el lugar de trabajo resulta positiva para el desarrollo de la actividad profesional del centro» recibe una puntuación media de 4,58 (escala de 0 a 5).

Para la escuela, la participación en la formación inicial de docentes favorece su reclutamiento posterior, con mejor información sobre los egresados, con procesos de selección más rápidos y eficientes. Y una menor inversión en los procesos



de inserción, por disponer las nuevas incorporaciones de un mayor conocimiento institucional y de la cultura profesional.

5.2. ¿CON QUE COSTES?

No pueden omitirse costes relacionados con el cambio de planteamiento formativo. La universidad cede tiempo de presencialidad a la escuela forzándose la revisión del currículo, la actividad y las metodologías, el seguimiento, el acompañamiento y la evaluación. Para la escuela, su implicación en un programa dual supone la organización de la recepción-acogida, el establecimiento de espacios de actuación para los aprendices que favorezcan su progresión, la participación de profesionales expertos que coordinen y acompañen la actividad y aprendizaje. La eficiencia de los profesionales que acompañan a los aprendices no puede depender del voluntarismo y debe fundamentarse en la formación, como hemos apuntado anteriormente. Y, a la vez, el partenariado entre instituciones debe reforzarse, lo que supone un protagonismo compartido por ambos lados y la disposición a la colaboración partiendo de misiones y lógicas distintas en beneficio de una formación más profesionalizadora.

Sin embargo, no podemos separar el valor derivado de la educación dual de la calidad docente de los nuevos titulados. De la mejora de resultados en los destinatarios finales de esa formación: el alumnado de educación primaria. Por ello parece necesario que nuevas investigaciones rindan cuenta sobre su eficiencia y valor.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 22-1-2017



BIBLIOGRAFÍA

- ALBÉRO, B. (2010). «La formation en tant que dispositif: du terme au concept». En B. Charlier et F. Henri (dir. par). *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59), Presses Universitaires de France. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663/>.
- ALTET, M. (2010). «Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage». *Recherche en Education (CREN)*, 8, 8-23.
- ARGYRIS, C. (1995). «Action science and organizational learning». *Journal of managerial psychology*, 10(6), 20-26.
- BOUDJAOU, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.
- BOUDJAOU, M. y LECLERCQ, G. (2014). «Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation». *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41.
- BOUDJAOU, M. (2016) «The Co-op Education at university: from partnership toward social relationships». *Pronesis*, 5(1), 63-75.
- BOURDONCLE, R. (2000). «Professionnalisation: formes et dispositifs». *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- (2001). «La carte de la pensée et le champ du débat». *Revue française de pédagogie*, 135, 61-64.
- BOURGEON, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.
- BRU, M. y LENOIR, Y. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: une collaboration scientifique*. France-Québec CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.
- BUCHETON, D. y SOULÉ, Y. (2009). «Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées». *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BUNK, G.P. (1994). «Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany». *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- CARLSON, H.L. (1999). «From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education». *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5 (2), 203-218.
- CEBRIÁN, M. (2011). «Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso». *Revista de Educación*, 354; 183-208.
- CEDEFOP (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A45656>.
- (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms* (2.^a ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>.
- CLÉNET, J. (2016). «Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de coopérer? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance». *Phronesis*, 5(1), 16-27.
- COIDURAS, J. y CARRERA, X. (2010). «La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance». *Revue Education et Francophonie. Québec: Association Canadienne d'Éducation et Langue Française*. 38(2), 96-116. Recuperado de: http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-096_COIDURAS.pdf.



- COIDURAS, J., ISUS, S. y DEL ARCO, I. (2015). «Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes». *Educar 2015*, vol. 51(2) 277-297.
- COIDURAS, J., PARIS, G., TORRELLES, C. y CARRERA, X. (2014). «La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad». *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 29-48.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2012) 669 final. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea 2014/C 183/05*. Recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ES).
- CORREA MOLINA, E. (2011). «La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional». *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
- (2014). «Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente». En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago: OEI, Chile.
- (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar*, 51(2), 259-275.
- CORREA MOLINA, E., COLLIN, S., CHAUBET, P. y GERVAIS, C. (2010). «Concept de réflexion: un regard critique». *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- DESREUMAUX, A. (2015). *Théorie des organisations* (3^e édition). Caen: Editions EMS.
- DEWEY, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: Holt Pub.
- DIETRICH, A. y WEPPE, X. (2011). «Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage». *Management & Avenir*, 40(10), 35-53.
- EUROPEAN COMMISSION. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de: <http://www.ancefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>.
- FOUCAULT, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Editions Gallimard.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (7.^a ed). Madrid: Siglo XXI.
- FREUDENTHAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- (1999). «Note de synthèse [Actualité de l'alternance]». *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125.
- HOECKEL, K. (2008). *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. OCDE Report. EDU/EDPC/CERI-2008. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf>.



- JONNAERT, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal.
- KADDOURI, M. (2008). «L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires». En: E. Correa Molina y C. Gervais (eds.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théorique* (pp. 59-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche*. Soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris.
- (2011). «Motifs identitaires des formes d'engagement en formation». *Savoirs*, 1, 69-86.
- (2012). «Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance». *Education permanente*, 193, 203-218.
- KOLB, D. (1981). «Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Friedman and Stumpf». *Academy Of Management Review*, 6(2), 289-296.
- LACOURSE, F. y COIDURAS, J. (2012). «El E-portfolio de competencias en los procesos de acompañamiento de enseñanza y aprendizaje escolar». *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3) 194-212.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. (4.^a ed.) Paris: Éditions d'Organisation.
- LE MOIGNE, J. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Bordas, Dunot.
- LECLERCQ, G. (2007). Écriture et alternance. *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LECLERCQ, G. y OUDART, C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel: postures, convictions et savoirs des enseignants. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 43, 149-163.
- LECLERCQ, G., OUDART, C. y MAROIS, T. (2014). «L'accompagnabilité», une propriété des dispositifs de formation en alternance: Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (2013). *Culture and Teaching*. New York: Routledge.
- MAUBANT, P. (2009). «La alternancia en formación, otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza». *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana* 43(1), 119-137.
- MAUBANT, P., TRIBY, E. y DENOUEX, S. (2014). «Le stage en formation: Tendances et résistances». *Phronesis*, 3(1-2), 1-5
- MCGRATH, E. y KELLY, R. (1992). «Temporal Context and Temporal Patterning Toward a Time-Centered Perspective for Social Psychology». *Time & Society*, 1(3), 399-420.
- MEIRIEU, P. (2011). *Alternance*. Petit dictionnaire de pédagogie. [Entrada de Blog] Recuperado en: <http://www.meirieu.com>.
- MÉRINI, C. y DE PERETTI, C. (2002). «Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives: dans quelle position l'école met-elle ses partenaires?». *Santé publique*, 14(2), 147-164.
- MORGAN, G. (1999). *Images de l'organisation*, Ed. De Boeck-Wesmael, Coll. Management.
- OECD (2010). *Learning for Jobs*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/learningforjobs.htm>.



- PASTRÉ, P., MAYEN, P. y VERGNAUD, G. (2006). «La didactique professionnelle». *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- PIAGET, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. y BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- REISS, M. (2013). *Formation par alternance: l'importance d'un dispositif intégratif pour la construction d'une identité professionnelle*. Doctoral dissertation. Maîtrise: University of Geneva.
- ROURE-NIUBÓ, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: Vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur? L'exemple de l'apprentissage en France*. Tesis de doctorado europeo en Ciencias de la Educación. Universitat de Lleida.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). «Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire». En C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (pp. 351-371). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- SHULMAN, L. (1998). «Theory, practice, & the education of professionals». *The elementary school journal*, 98 (5), 511-526.
- TEJADA, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 19-40.
- GÓMEZ, A.I.P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60. L'he tret, la referencia en el text estava redactada de forma confosa.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *ELABC y D de la formación docente* (vol. 134). Narcea Ediciones.
- VEILLARD, L. y KOUAMÉ, D. (2014). «Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance». *Education et francophonie*, 42(1), 42-64.
- WITORSKI, R. (2016). «Algumas reflexões sobre uma formação em alternância «integrativa» e «profissionalizante». Some thoughts on a formation in integrative and professional alternation». *Trabalho & Educação*, 24(3), 63-82.
- ZEICHNER, K. (1993). «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.



PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE NIVEL 1 (PFI*): UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE**

Òscar Mas Torelló♦
Patricia Olmos Rueda♦
Francesca Salva Mut♦♦

RESUMEN

En estos primeros años de desarrollo de la actual formación profesional de nivel 1 consideramos necesario conocer, desde la percepción de los docentes, en qué claves se está desarrollando esta formación imprescindible para disminuir las tasas de abandono educativo temprano (AET) y para la inserción sociolaboral de los estudiantes sin el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria. En este artículo se presentarán parte de los datos cualitativos obtenidos en un estudio de caso de un centro de formación profesional de la provincia de Barcelona, mediante entrevistas y grupos de discusión realizados a profesorado. Las actuaciones deberían centrarse en mejorar los espacios y materiales, las estrategias de atención a la diversidad en el aula, la formación pedagógica y técnica del profesorado, los procesos de orientación en el alumnado, aumentar la presencia de personal psicopedagógico en los centros y las relaciones con las familias.

PALABRAS CLAVES: formación profesional, abandono educativo temprano, programas de formación e inserción, profesorado.

ABSTRACT

«Basic VET Programmes (PFI): A Case Study from Teachers' Perspective». Within these first years of development of these VET programmes, we consider that it is necessary to know, from the own teachers and students' perception, how this training is being developing. These programmes are crucial for tackling early school leaving and for the access of lots young people, who do not have the Compulsory Secondary Education Certificate, to educational, social and labour contexts. This article shows part of the qualitative results from a case study of a VET training centre of Barcelona municipality through interviews and focus groups to teachers. Interventions have to focus on improving of spaces and materials, strategies for paying attention the diversity in the classrooms, teachers' pedagogical and technical training, the guidance processes, rising the presence of psicopedagogical professionals in training centres and considering relations with the families.

KEYWORDS: VET, early school leaving, basic VET programmes, teachers.



1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL MUNDO DEL TRABAJO¹

Los constantes y profundos cambios que se producen en el ámbito laboral de nuestra sociedad; véase, aparición y desaparición de profesiones, la rápida evolución de los perfiles profesionales y de las funciones y competencias demandadas a cada uno de ellos, el cambio en las maneras de realizar los trabajos, etc., hacen imprescindible que todos los profesionales tengan una buena formación profesional de base y sean conscientes de la necesidad de una formación continua.

La formación profesional (de base y continua) deviene elemento clave en los procesos de inserción laboral y eje de acción contra la exclusión del colectivo de trabajadores del sistema productivo, en la medida que contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias requeridas por el actual mercado de trabajo. Poseer una buena formación profesional repercute en una mejor empleabilidad y adaptabilidad, entendidas como competencias ya no sólo de incorporación al mercado de trabajo, sino también de permanencia, desempeño y participación en el mismo en la medida que permiten a la persona adaptarse a los constantes cambios laborales y las demandas de los empleadores (Olmos, 2012).

Se observa una estrecha vinculación y paralelismo ente los sectores formativos y de empleo. Los efectos, tanto positivos como negativos, de un sector repercuten en el otro, siendo uno de los exponentes de esta relación las bajas cualificaciones profesionales del colectivo de trabajadores, consecuencia de una escasa formación profesional de base y continuada, que resultan un desafío cada vez mayor para el mercado de trabajo (Olmos, 2011).

Por lo tanto, dar respuesta al actual contexto laboral pasa por considerar el acceso a la formación y, más concretamente, a una formación profesional permanente, polivalente y generalista, como medida fundamental para: a) la evolución económica y social, b) la lucha contra el riesgo de exclusión social y laboral, c) la consecución de niveles de empleo cualificados y duraderos, d) la capacitación del trabajador para dar respuesta a las continuas transformaciones del mercado de trabajo, todo ello de acuerdo a las directrices marcadas por la actual estrategia de empleo de la Unión Europea; véanse, por ejemplo, Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2013),

* Programas de formación e inserción profesional (formación profesional de nivel 1 desarrollada en Cataluña).

** Este artículo surge a partir de una investigación más amplia, «Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2» (EDU2013-42854-R), financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y desarrollada por la Universitat de les Illes Balears y por la Universitat Autònoma de Barcelona.

• Universitat Autònoma de Barcelona.

•• Universitat de les Illes Balears.

¹ Para no dificultar la lectura de este texto, cuando hagamos referencia a pedagogo, tutor, trabajador, etc., se entiende que se hace referencia a ambos géneros (masculino y femenino).



conclusiones Riga (European Commission, 2015) o la nueva agenda de competencias para Europa (European Commission, 2016).

2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL²

La formación profesional (FP) puede ser definida como «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo [...] 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» (Homs, 2008: 39; haciendo referencia a la legislación vigente).

Mayoritariamente, el sistema de formación profesional está regulado por la *Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, donde se asume una visión integrada y sistémica de la FP, relacionándola con los sistemas de ocupación, las cualificaciones profesionales, el mercado de trabajo, etc. Esta misma ley delimita 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».

Fruto de esta ley, el *sistema de FP* actual está integrado por dos subsistemas:

- El subsistema de *formación profesional inicial/reglada*, que regula la formación inicial enmarcada dentro del sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación y/o las Consejerías autonómicas homólogas (*Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*).
- El subsistema de *formación profesional para el empleo*, que integra lo que anteriormente se conocía como Formación Ocupacional y Formación Continua (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*), dependiente del Ministerio de Trabajo Educación o/y las Consejerías autonómicas homólogas.

Históricamente, en España, la formación profesional (especialmente la FP inicial/reglada) había sido una etapa educativa desprestigiada y con escaso valor social. Precisamente, cambiar esta concepción ha sido uno de los grandes retos de la formación profesional en los últimos años. Las diferentes actuaciones que se han llevado y se están llevando a término en relación con la formación profesional (marco legislativo, estudios e investigación, sistemas de formación profesional duales, etc.)

² La información que figura en este apartado se ha obtenido de la página web oficial de la Generalitat de Catalunya (<http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/fp/>). Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.



han tenido como objetivo la revalorización, visibilidad e incremento del atractivo de esta opción educativo-formativa que, en la actualidad, ha mejorado su imagen social tanto en relación con la capacitación que ofrecen como en relación con el aumento de las posibilidades de inserción laboral de las personas que la cursan, convirtiéndose en vía de acceso formativo alternativa al itinerario más academicista que, hasta el momento, contaba con una mayor demanda.

Esta nueva imagen del sistema de formación profesional confiere a estos estudios entidad propia como para ser considerados uno de los elementos nucleares para el progreso y el desarrollo socioeconómico del país.

2.1. EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL/REGLADA

La actual FP tiene como finalidad cualificar al alumnado, mediante su formación teórico-práctica, para el desempeño de diversas profesiones, proporcionándole la adquisición de los conocimientos, así como el desarrollo de las competencias profesionales propias de cada sector profesional.

Este subsistema de la FP persigue unos objetivos generales que, en la línea de Tejada (2006: 1089) y el Decreto 284/2011³, persiguen: desarrollar una formación de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora; promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada en la nueva formación profesional reglada; incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor de transformación y de mejora de este subsistema; dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa; adquirir y desarrollar, por parte del alumnado, las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas en el marco de la UE (véase, adquirir las competencias profesionales, personales y sociales de las enseñanzas cursadas; comprender las características y organización del sector correspondiente; comprender los mecanismos de inserción profesional, conocer los deberes/derechos del trabajador y la legislación laboral; adquirir la competencia lingüística en la/s lengua/s extranjeras de su ámbito de trabajo; adquirir los conocimientos y aptitudes necesarias para prevenir los riesgos laborales y para trabajar en condiciones de seguridad y salud; desarrollar las actividades profesionales respetando el medio ambiente y con el adecuado uso de los recursos; adquirir una identidad y madurez profesional emprendedora, motivadora para el autoaprendizaje y de actualización permanente de competencias; ser capaz de trabajar en equipo) y finalmente, potenciar los programas de formación profesional básica incrementando su oferta y reconociéndolos en el marco de las políticas de formación y empleo, por ser estos programas de segunda oportunidad para todos aquellos jóvenes que no han obtenido unos estudios mínimos obligatorios (en nuestro contexto, graduado en Educación Secundaria Obligatoria) y, por lo tanto, encontrarse en riesgo de exclusión educativa, social y laboral (Olmos y Mas, 2013).

³ DECRET 284/2011, d'1 de març, d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial.



Vale la pena prestar atención a estos programas de formación profesional básica (que más adelante se desarrollan en este trabajo) dado que la importancia de los mismos radica, precisamente, en la oportunidad que ofrecen a este colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión para reincorporarse al sistema educativo mediante la vía de la formación profesional.

2.2. EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO⁴

En origen, la formación profesional para el empleo se concebía como un doble sistema: uno dirigido al colectivo de trabajadores en situación de desempleo (formación ocupacional) y otro dirigido al colectivo de trabajadores en activo (formación continua). Actualmente, como respuesta a la necesidad de avanzar en un sistema integrado y coordinado de los diferentes sistemas formativos en pro de una profesionalización real (Morales Lozano, 2006), ambos sistemas integran el subsistema de formación profesional para el empleo, vinculado a la Administración laboral y financiado por las cuotas de formación profesional que aportan trabajadores y empresarios mediante las cotizaciones a la seguridad Social, por el Servicio Público de Empleo y por el Fondo Social Europeo.

Asimismo, y en términos de Morales Lozano (2006), como subsistema de formación profesional orientado al trabajo y a la cualificación sólo puede tener sentido si tiene en cuenta e integra a sus dos agentes clave, conforme a los que define sus objetivos: 1) el colectivo de trabajadores, con el que persigue mejorar su empleabilidad mediante la formación (*Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral*), capacitándolos para el trabajo, actualizando sus competencias y conocimientos profesionales a lo largo de su vida profesional y acreditando las competencias adquiridas mediante la formación y/o experiencia profesional; 2) la empresa, con el que persigue mejorar su competitividad y productividad.

No obstante, es preciso considerar que el marco inmediato de referencia de este subsistema de formación profesional es el mercado de trabajo, sus necesidades y demandas, a las que trata de dar respuesta mediante la formación, una formación caracterizada por su variada tipología y modalidades en función de las necesidades formativas de los trabajadores, a nivel individual o colectivo, y del sistema productivo; véase, por ejemplo, formación programada por las empresas para sus trabajadores, formación ofertada por las administraciones competentes para trabajadores ocupados y para trabajadores desempleados, permisos individuales de formación (PIF), formación en alternancia con el empleo, formación privada para la obtención de certificados de profesionalidad, etc.

⁴ Fuente de información de este apartado: web oficial del Ministerio de Empleo y Seguridad Social-Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/FP_medidas_apoyo_empleo/FPE/welcome.htm. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.



Por lo tanto, este subsistema de formación profesional para el empleo deviene elemento clave para la profesionalización del colectivo de trabajadores y marco estratégico de actuación para la empresa en el contexto del mercado de trabajo.

2.3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN E INSERCIÓN⁵

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los programas de formación que deben ser considerados en el subsistema de formación profesional inicial son los programas de formación profesional básica (FPB), siendo precisamente estos programas lo que se analizan en el trabajo que aquí se presenta.

Los programas de FPB son programas de formación profesional de nivel 1 (CINE⁶ 0-2) que en el contexto catalán de referencia de este trabajo son denominados Programas de Formación e Inserción (PFI), programas no reglados pero sí regulados, derivados de los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Una visión general de estos programas nos muestra una estructura similar a sus antecesores. Los PFI están orientados a aquellos jóvenes de entre 16 y 21 años, que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin conseguir el graduado correspondiente (GESO) y que no están cursando otras acciones formativas ni otros estudios reglados. Con una duración total de 1.000 horas, desarrolladas durante un curso académico y según tres modalidades en función su organización y dependencia (PIP, PTT o FIAP⁷), persiguen dos principales objetivos: 1) aumentar, mediante la cualificación (finalizado el programa se obtiene una titulación de auxiliar en una ocupación determinada), las posibilidades de inserción laboral y de mantenimiento de un empleo a lo largo del tiempo; 2) facilitar la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo, específicamente a la formación profesional; es decir, los PFI devienen programas de segunda oportunidad.

Como programas de formación integrados en el subsistema de formación profesional inicial, los PFI se caracterizan por trabajar la adquisición y desarrollo tanto de competencias clave y/o básicas para el aprendizaje permanente (módulos de formación general y acciones de orientación y seguimiento del alumnado) como de competencias profesionales propias del oficio y ámbito profesional en el que se están formando los jóvenes (módulos específicos de formación profesional que incluyen módulos de prácticas formativas en alternancia en centros de trabajo).

Las familias profesionales y Programas de Formación e Inserción que se han ofertado en Cataluña durante este curso han sido:

⁵ Fuente de información de este apartado: web oficial de la Generalitat de Catalunya. <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/>. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2016.

⁶ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por la UNESCO para medir los niveles de educación de los países.

⁷ PIP (Planes de iniciación profesional), PTT (Planes de transición al trabajo), FIAP (programas de formación y aprendizaje profesional).

TABLA 1. FAMILIAS PROFESIONALES Y PFI OFERTADOS DURANTE EL CURSO 2016-17 EN CATALUÑA

<p><i>Administración y gestión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de actividades de oficina y en servicios administrativos generales. 	<p><i>Fabricación mecánica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de fabricación mecánica y de ajuste y soldadura. - Auxiliar de fabricación mecánica e instalaciones electrotécnicas. - Auxiliar de carpintería metálica y PVC. - Auxiliar en cerrajería y construcciones metálicas.
<p><i>Agraria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de actividades agropecuarias. - Auxiliar de actividades forestales. - Auxiliar en viveros y jardines. 	<p><i>Edificación y obra civil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de albañilería y construcción. - Auxiliar de pintura.
<p><i>Comercio y marketing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de comercio y atención al público. - Auxiliar de ventas, oficina y atención al público. 	<p><i>Industrias alimentarias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en establecimientos del sector cárnico. - Auxiliar de pastelería y de panadería.
<p><i>Transporte y mantenimiento de vehículos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros. 	<p><i>Imagen personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en imagen personal: peluquería y estética.
<p><i>Madera, mueble y corcho</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en trabajos de carpintería e instalación de muebles. 	<p><i>Electricidad y electrónica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en montajes de instalaciones electrotécnicas en edificios. - Auxiliar de montajes de instalaciones eléctricas, de agua y gas.
<p><i>Hostelería y turismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de cocina. - Auxiliar de hostelería: cocina y catering. - Auxiliar de hostelería: cocina y servicios de restauración. - Auxiliar en establecimientos hoteleros y de restauración. 	<p><i>Instalación y mantenimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de fontanería, calefacción y climatización.
<p><i>Informática y comunicaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de montaje y mantenimiento de equipos informáticos. 	<p><i>Textil, confección y piel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de confección en textil y piel.
<p><i>Artes gráficas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de artes gráficas y serigrafía. 	

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/>.

Quizás, entre las principales contribuciones de los PFI cabe destacar su aportación a la revalorización de la formación profesional y la ruptura organizativa-curricular que estos programas representan para muchos jóvenes que, inmersos en un nuevo marco formativo el cual se ajusta más a sus motivaciones e intereses, encuentran una vía de reenganche a un sistema educativo-formativo del que se habían visto expulsados.



3. EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

Como ya se presentó en Mas, Olmos, Salvà y Comas (2007: 77-91), las altas tasas de abandono educativo temprano (AET) constituyen uno de los principales problemas de los sistemas educativos que universalizaron el acceso a la educación. Cuando una persona abandona su escolarización se vuelve protagonista de una situación de vulnerabilidad educativa, social, laboral, aumentando su riesgo de exclusión.

En 2012, la tasa de AET en España alcanzaba el 24,9%, casi el doble de la media de la UE para el mismo año (12,8%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a). A pesar de la evidente mejora que se ha producido en los últimos años, España sigue siendo uno de los países de la Unión Europea (UE) con las tasas más elevadas de AET. Otros indicadores, muy relacionados con el AET, son (Mas, Olmos, Salvà y Comas; 2007):

- La tasa de éxito y de fracaso escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a; Roca, 2010), considerada como la tasa de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según datos del curso 2010-11, dicha tasa de éxito se sitúa en un 74,3% y la de fracaso en un 25,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a), aunque deben considerarse variaciones considerables según género, población, etc.
- Los niveles de formación de la población adulta en España, donde se evidencian dos problemas: primero, el porcentaje insuficiente (un 22%) de población con estudios medios (CINE 3-4), duplicado sobradamente por la media del conjunto de la UE (48%); y, en segundo lugar, el exceso de porcentaje poblacional (46% de la población española de 25 a 64 años) anclado en los niveles inferiores del sistema educativo (CINE 0-2), si lo comparamos con los datos del conjunto de la UE (24%), que se quedan a poco más de la mitad de dicho porcentaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

La crisis económica actual está confirmando las enormes desventajas que supone tener un nivel educativo bajo. Por ejemplo, se enfatiza la relación existente entre: las elevadas tasas de desempleo y los bajos niveles educativos (CEDEFOP, 2013a; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b; Servicio Público de Empleo Estatal, 2012); la menor participación en la formación permanente de las personas con bajos niveles de estudios (OECD, 2013); la existencia de un mayor número de jóvenes *Not in Employment, Education or Training* (NEET) entre aquellos que tienen niveles de estudios inferiores (OECD, 2013); y la previsión futura en referencia al aumento de las demandas de cualificación en la población (CEDEFOP, 2013b).

Ante esta situación contextual, resulta imprescindible intervenir sin demora y avanzar hacia la consecución de los objetivos y los niveles de referencia establecidos en la «Estrategia Europea de Educación y Formación 2020» (Comisión Europea, 2009), especialmente hacia la reducción de las tasas de AET, lo que precisa prestar atención, considerar y analizar los múltiples factores de riesgo que convergen (de carácter personal-individual, familiar, social, educativo, laboral, etc.) y abordarlos de manera integral, coordinada e integrada.



En esta línea de actuación, la formación profesional deviene un eje clave en relación con la reducción de las tasas de AET, especialmente la formación profesional inicial, aunque, como veremos a continuación, todavía son pocas las contribuciones que en nuestro contexto se han realizado al respecto.

4. EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las investigaciones relacionadas con los itinerarios de éxito y abandono educativo en la formación profesional (FP) están muy poco desarrolladas en España. Estas se han centrado principalmente en analizar el impacto que ha tenido el incremento de las exigencias de acceso derivado del paso de la formación profesional de 1.º grado (LGE, 1970) a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) (LOGSE, 1990) (Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín, 2013; Saturnino y Merino, 2011); en estudiar su contribución a la disminución de las tasas de abandono educativo temprano (Alegre y Benito, 2010; Field, Kis y Kuczera, 2012; MEC, 2008; Rahona, 2012), destacándose como resultados la necesidad de mejorar su atractivo para la población y de flexibilizar los sistemas de participación y acceso a la misma; o en identificar los factores de inclusión o exclusión educativa en los CFGM (Salvà, Quintana y Desmarais, 2013), destacándose la desorientación de los jóvenes y la falta de servicios de apoyo a su perseverancia académica.

A nivel internacional, la tendencia es similar. La búsqueda bibliográfica de lata, de manera resumida, que las temáticas investigadas se centran principalmente en el estudio de las tasas de abandono en formación profesional, los factores de riesgo y las interacciones entre estos factores, los procesos/itinerarios que conducen al abandono y los factores de retención y, como presenta Kenny *et al.* (2003), la necesidad de atender a factores personales y sociales que favorecen los resultados académicos y profesionales entre el alumnado.

Como ya se anticipaba, a pesar de ser todavía escasas las contribuciones que desde la formación profesional se ofrecen a la problemática del AET, las diferentes investigaciones y estudios realizados nos sitúan ante líneas de acción clave que requieren de la priorización de actuaciones de intervención focalizadas en los factores de riesgo, así como la necesidad de trabajar en y por una formación profesional revalorizada y atractiva conectada con las demandas reales del mercado de trabajo, con la necesidad de una formación permanente y que sea una alternativa que ofrece oportunidades reales de reenganche y continuación de los itinerarios formativos.

5. METODOLOGÍA

La importancia de esta investigación se entiende desde la relevancia que tiene la formación profesional en la reducción de las tasas de AET en España. Por tanto, se entiende desde la importancia que tiene a nivel educativo, laboral y social el mejorar esta etapa educativa (conociendo las variables/condiciones contextuales,



las referentes a los estudiantes, etc.) y conseguir un aumento de jóvenes que superen estos Programas de Formación e Inserción; aunque en este artículo únicamente se presentan algunos resultados preliminares obtenidos en el marco de una investigación de mayor calado todavía en curso.

Los datos aquí presentados forman parte de un estudio de caso cualitativo, obteniéndose dichos datos de los Programas de Formación e Inserción (PFI) desarrollados en un instituto público de secundaria de la provincia de Barcelona, donde se ofertan diferentes ciclos formativos de grado medio (CFGM) y superior (CFGS), programas de formación e inserción (PFI) y cursos de acceso a CFGS.

La investigación cualitativa está orientada a comprender en profundidad los fenómenos sociales (entre ellos se pueden incluir los educativos), a transformar sus prácticas y escenarios, y a tomar decisiones relacionadas con estos aspectos (Sandín, 2003). En este trabajo, el estudio de caso nos permite acercarnos al fenómeno educativo para el análisis y comprensión de los diferentes elementos interrelacionados que lo configuran (Stake, 1998) en relación con el objetivo de avanzar en el conocimiento del alumnado y de las condiciones que facilitan los itinerarios de éxito y de abandono.

Con esta finalidad se proyecta una doble triangulación (Jiménez y Tejada, 2007) de informantes (docentes-tutores y jefe de estudios como miembro del equipo directivo) y de técnicas/instrumentos de recogida de información (entrevistas y grupo de discusión).

La entrevista es clasificada por Albert (2007), Bisquerra (2004), Ruiz Olabuénaga *et al.* (2002) y Tejada (1997) como una técnica de recogida de información, generalmente de carácter flexible y versátil, definida como un proceso de naturaleza interactiva y social que demanda una capacidad de respuesta, de sensibilidad humana y de adaptación por parte del investigador para poder obtener la descripción profunda de percepciones, significados individuales y colectivos, experiencias, etc., para así poderlos comprender e interpretar.

En esta investigación, las entrevistas fueron realizadas individualmente a los jefes de estudios de PFI (como miembros del equipo directivo) empleando un pequeño guion orientativo, aspecto que haría que Bisquerra (2004) la clasificara como una entrevista semiestructurada.

El grupo de discusión (también llamado *focus group*) es una modalidad de entrevista grupal (Bisquerra, 2004; Del Rincón *et al.*, 1995), pudiéndose definir como «una conversación de grupo con un propósito [...] tiene como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación (Albert, 2007: 250)» o como «una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés (Bisquerra, 2004: 343)». Según los autores consultados (Albert, 2007; Bisquerra, 2004; Del Rincón *et al.*, 1995) los grupos de discusión deben tener una duración comprendida entre una y dos horas, y estar compuestos por un número de participantes que oscile entre dos y doce, si es posible que tengan diferentes perspectivas sobre la temática.

El grupo de discusión, en esta investigación, tuvo una duración aproximada de una hora (para adaptarse a la disponibilidad del personal del centro educativo)



y los participantes fueron docentes y tutores de PFI, para así poder tener esas dos perspectivas del objeto de estudio.

De este modo, la muestra correspondiente a los datos aquí presentados se configuró con la participación de 2 jefes de estudios para la realización de las entrevistas y la participación de 6 docentes/tutores de PFI para el desarrollo del grupo de discusión.

Tanto en la estructura inicial de los instrumentos como en el posterior análisis de la información obtenida con ellos se consideraron las siguientes categorías:

1. la organización general del centro y el proyecto educativo,
2. el clima de centro y de aula,
3. la oferta formativa y el enfoque dado a los contenidos curriculares,
4. las estrategias de enseñanza y evaluación en el aula,
5. la comunicación y vinculación entre alumnado y profesorado,
6. el profesorado,
7. las prácticas de prevención e intervención frente al absentismo, el fracaso y el abandono del alumnado.

6. RESULTADOS

En este apartado presentaremos sintéticamente los resultados más importantes, organizados según las categorías mencionadas anteriormente, y bajo los códigos EJE1 EJE2, GDP, que corresponden a entrevista con jefe de estudios 1, entrevista con jefe de estudios 2 y al grupo de discusión de docentes (entre los que también había tutores), respectivamente.

Atendiendo, pues, a cada una de las categorías de análisis de este trabajo, los principales resultados se muestran como elementos que pueden ayudar a mejorar el programa PFI y repercutir positivamente en la reducción del índice de abandono:

6.1. LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO Y EL PROYECTO EDUCATIVO

Los horarios y los recursos del centro (equipamientos, materiales, espacios, etc.) son señalados como elementos clave.

Por su parte, los jefes de estudios del centro resaltan la importancia de que los horarios sean adaptados, en la medida de lo posible, a las necesidades de los estudiantes y familias, y del mismo modo que faciliten compaginar la asistencia al instituto, el ir a comer a casa y la asistencia al centro de prácticas; siendo este un elemento importante para lograr un bajo índice de abandono (EJE1, EJE2). De todos modos, como se constata en el GDP, cualquier horario tiene sus aspectos positivos y negativos (por la mañana retrasos o faltas a primeras horas, por la tarde cansancio acumulado de todo el día, etc.).

El tema de los recursos del centro es un aspecto importante para el profesorado (GDP). Se remarca la importancia de contar con los equipamientos y espacios



necesarios y adecuados, ya que «el entorno también ayuda». Según se comenta en dicho GDP, en algunos casos no se dispone del material actualizado y las instalaciones no tienen las condiciones adecuadas, ayudando esto a construir una autopercepción negativa en el propio alumnado, cuestión no muy complicada ya que la mayoría de ellos provienen «del fracaso escolar» y esta tipología de alumnado «no es lo que se merecen», ya que manifiestan que el entorno influye mucho.

6.2. EL CLIMA DE CENTRO Y DE AULA

El clima y las relaciones que se establecen en el centro (entre el alumnado y el propio profesorado) son también elementos clave, estando estos muchas veces condicionados por la estructura, tamaño y dinámica del propio centro, o por el perfil actitudinal del colectivo de jóvenes que integran los PFI, tal y como apuntan las personas entrevistadas.

Un inconveniente es el tamaño y estructura del centro. Debido a ello los estudiantes acaban relacionándose con los de su clase, como mucho con los de su especialidad y poco más (EJE2), aunque sí que «se agradece que el ambiente del aula sea un ambiente donde haya un profesor con una sonrisa en la cara..., con empatía...», que exista un buen ambiente de aula (EJE1).

EJE2, a partir de su experiencia dice que «estos grupos (refiriéndose a los PFI) son, como lo diría, son alumnos difíciles, son cursos difíciles de llevar; son alumnos que por normativa no han terminado la ESO, que no tienen una titulación de secundaria y que entonces intentan reengancharse de alguna manera al sistema educativo. Esto hace que a muchos de estos grupos cueste de llevarlos adelante..., es un perfil de alumno problemático actitudinal; quiero decir que la actitud de alumno es una actitud complicada de llevar, esto no quiere decir que después sea peor en capacidades que cualquier alumno de grado medio o grado superior, pero a nivel clase son un grupo que cuesta de reconducir». Como dice un participante en el GDP, «son un poco más cañeros». De todos modos, a pesar de esta problemática, EJE2 asegura que producen «casos de éxito, de hecho siempre hay en cada uno de los grupos alumnos que se reenganchan y que terminan el PFI, se enganchan a grado medio y acaban siendo alumnos con éxito», incluso «aquí tenemos experiencias de alumnos que han terminado PFI, han continuado en grado medio y han acabado con un grado superior...». Ciertamente EJE2 es un defensor de esta tipología de alumnado y de estos programas formativos, afirma que «son una minoría (refiriéndose a los estudiantes que acceden a partir de un PFI a CFGM o CFGS), pero pienso que hay que defender a esta minoría y que todos deben tener la oportunidad y este acceso para hacerlo», ya que «puede haber mil razones para que los alumnos lleguen en ese momento, en esta situación» y «deben tener la posibilidad de encontrar una vía para poder volver a los estudios».

En referencia al profesorado, según se comenta en el GDP, ocurre algo similar que con el alumnado, a menudo sólo se relaciona con sus compañeros de departamento, «estás en tu departamento y no haces vida» más allá, debido a las dinámicas, al tamaño, a la estructura del centro, etc.



6.3. LA OFERTA FORMATIVA Y EL ENFOQUE DADO A LOS CONTENIDOS CURRICULARES

El currículum, especialmente los contenidos curriculares y su enfoque metodológico, así como una oferta formativa variada y adaptada a las demandas laborales, son considerados elementos relevantes en el marco de estos programas de formación profesional inicial. Entre otros aspectos, se destaca la necesidad de romper con la organización didáctico-curricular que ha caracterizado los contextos educativos que los jóvenes que cursan estos programas han abandonado.

El currículum es el mismo, y aunque podemos adaptar las estrategias «no podemos dar una formación específica para cada una de las empresas..., entonces aquí lo que damos son unas pautas, una formación muy básica para que después puedan desarrollarse en cada una de las empresas en las que están. Entonces como a nivel básico, como concepto de aprendizaje de cualquiera de los oficios que hacemos, el currículo está bien, está bien porque garantiza unos mínimos generales para todos» (EJE2).

EJE2 considera que la oferta formativa es adecuada, ya que «todas las familias profesionales tienen su razón de ser porque si no desaparecerían, es decir, todas son necesarias y todas luego tienen un oficio que va relacionado con ella». Aunque en el GDP surge la necesidad de revisar algunos contenidos, algunos módulos..., hacerlos más atractivos... ya que «tener estos chicos que vienen de fracaso escolar seis horas, tres horas de teoría y tres horas de prácticas o dos dependiendo del día..., no se puede seguir». En este sentido, una aportación realizada por un participante en el GDP apunta que «todo el sistema educativo necesita cambios importantes de base» incluyendo los PFI, ya que el fracaso escolar es muy elevado.

Otro elemento favorecedor de un bajo índice de abandono, según EJE2 y EJE1, es el tener una amplia oferta de programas, especialidades y niveles de formación profesional en el mismo centro. Eso se puede ofertar ya que se aprovechan los espacios y equipamientos de una familia para ofrecer los diferentes niveles de FP. Aunque, como nos comenta EJE2, existe la problemática de «que a veces hay modas» y eso dificulta prever la demanda de un determinado programa formativo y conocer «realmente cuál es la inserción laboral de estos alumnos», aunque este último año el centro está intentando hacer un seguimiento del alumnado que ya ha terminado.

6.4. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EL AULA

Como ya se anticipaba en la categoría anterior, las estrategias metodológicas de enseñanza son clave y determinantes, siendo necesario que estas se adapten al perfil de joven PFI, teniendo en cuentas sus necesidades, motivaciones e intereses. Asimismo, las estrategias evaluativas también son determinantes, enfatizándose la necesidad de una evaluación formativa.

Un elemento motivador importante es que el profesorado adapte las prácticas a las características de sus estudiantes, que considere su diversidad (EJE2), aunque el currículum sea el mismo; a partir de aquí «cada maestrillo tiene su librillo» (EJE1) y



también depende de la asignatura, «hay que son totalmente prácticas y las hay que son teóricas» (GDP). Aunque un aspecto problemático en PFI es el nivel académico de acceso de los estudiantes; así, «el profesorado trabaja motivando al alumno directamente, tienen una profesora o profesor que... lo que están haciendo es cada día competencias básicas, cada día, cada día, cada día..., pero, claro, por lo que me comentan, tienen agujeros grandes» (EJE1).

Un aspecto importante surgido en el GDP es la importancia de disponer de dos docentes en el aula, aunque sea aceptando a un mayor número de estudiantes. Disponer de dos docentes en el aula supone que uno de ellos puede atender al «grueso del pelotón y otro profe puede ir con el que se ha quedado atascado, no tira, o los que están escondidos con el móvil...».

En el tema evaluativo, EJE1 dice que se intenta potenciar una «evaluación continua real y que se realicen muchas actividades evaluativas», y del mismo modo se intenta «favorecer que el alumno que viene con regularidad, tiene una continuidad en las clases y trabaja».

6.5. LA COMUNICACIÓN Y VINCULACIÓN ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO

Si bien el sistema relacional en el centro es importante, todavía lo es más la interacción que se establece entre alumnado y profesorado en el marco de estos programas. Una relación de confianza y de reconocimiento, especialmente del profesorado hacia el alumnado, es clave.

A partir de su experiencia EJE2 comenta que «debemos pensar que muchos de los profesores que tenemos son profesionales y tienen más una titulación técnica que no pedagogía o psicopedagogía... Entonces el vínculo es casi profesional, quiero decir que aquí muchos de los profesores trabajan en el sector empresarial, entonces vienen aquí a intentar enseñar lo que tienen que hacer cuando estén en la empresa, así que es más una relación donde te enseñan cuáles serán tus obligaciones dentro la empresa, este vínculo de jefe-alumnos, un poco, más que de profesor, orientador...», les puede explicar «tal como es en la vida real».

De todos modos, en el GDP se menciona un «ambiente correcto» con los estudiantes y EJE1 coincide con la detección de un «ambiente correcto, positivo, cercano a los alumnos», de confianza y aprecio que a menudo se alarga por el tránsito del alumnado por las diferentes etapas de FP.

6.6. EL PROFESORADO

El principal elemento apuntado con relación al profesorado en el marco de estos programas es la necesidad de una formación pedagógica adecuada. Es, precisamente, la falta de formación pedagógica del profesorado el elemento más destacado e importante, «todas las personas que imparten las clases, son profesionales de alguna especialidad, mayoritariamente con una carrera universitaria... y que desarrollan su labor; pero al no haber una formación pedagógica detrás, no todo el mundo tiene



mano para trabajar con alumnos de este nivel» (EJE1) y además se constata que no tienen pedagogos.

En la misma línea, en el GDP, se comenta la necesidad actual de ofertar y promover la formación continua pedagógica del profesorado, ya que uno de los docentes comenta que a él «nadie le ha enseñado a ser profe», que actúa según lo que le dicta su sentido común, pero que no ha visto «ninguna oferta o curso relacionado con la docencia, todo es técnico (refiriéndose a su familia profesional) y, a veces, alejado de lo que necesitas». Simultáneamente un docente del GDP opina que el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era insuficiente para satisfacer las necesidades de formación pedagógica del profesorado y también es crítico con la quizás no muy acertada orientación del actual Máster de Secundaria.

Con la finalidad comentada en el apartado anterior de mejorar la calidad docente y ofrecer al estudiante una formación en estrecha relación con el mundo laboral actual, EJE1 aboga por la necesidad de que todo el profesorado tuviese regularmente en su currículum periodos de estancias formativas en alguna empresa relacionada con el sector donde imparte docencia (periodos sabáticos de formación en la empresa, etc.), para poder, de este modo, actualizar sus conocimientos.

Otro elemento importante en este apartado es la posible adecuación del profesorado a la etapa y perfil de alumnado donde se le asigna docencia. Aunque al ser una escuela pública no puede seleccionar a su profesorado, pero sí es importante considerar que cada docente, bien «por su formación o por lo que han hecho en su trayectoria, están más acostumbrados a trabajar con alumnos de una edad o de otra», del mismo modo hay «personas que entienden la problemática» (EJE1), son capaces de adecuar las programaciones para la tipología de estudiantes que tienen delante, etc.

6.7. LAS PRÁCTICAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN FRENTE AL ABSENTISMO, EL FRACASO Y EL ABANDONO DEL ALUMNADO

Motivación, interés, apoyo familiar y, sobre todo, un buen proceso de orientación y acción tutorial se apuntan como elementos clave de prevención frente al absentismo, el fracaso y el abandono del alumnado.

El principal factor que influye en la decisión de abandonar los estudios es cuando «no les gusta lo que están haciendo» (GDP), cuando un estudiante «no sabe muy bien lo que quiere estudiar, los alumnos que prueban y no saben muy bien por qué lo hacen... Yo creo que la principal causa de abandono es hacer algo que no te guste, si tú haces algo que te guste, sea la que sea, pues tendrás una aceptación y un interés» (EJE2). Complementariamente a esta opinión, un participante en el GDP opina, en referencia a algunos estudiantes, «que piensan que era una cosa y luego ven que no es fácil y... luego no tienen ganas de hacer nada».

En esta línea un elemento importante que condiciona la trayectoria del alumnado y sus posibilidades de éxito o abandono es la decisión errónea al seleccionar los estudios. Según comenta EJE2, en este caso el tutor es la persona que debe detectar la «poca motivación antes del abandono y trabajarlo con el alumno previamente»,



«trabajarlo quiere decir ver si se ha equivocado» y «junto con un equipo de apoyo» delimitar si es problema de nivel, de orientación, etc. A partir de aquí (según EJE 1 y EJE2) se puede implicar al psicopedagogo para que le haga un refuerzo, para que determine sus intereses e inquietudes, para realizar actividades de motivación y orientación con los estudiantes que no han acertado con la elección de los estudios; pudiendo llegar incluso a proponer (si es posible) una derivación, un cambio programa formativo.

En referencia a la presencia del psicopedagogo en el centro, desde el GDP se valora positivamente, pero se considera insuficiente la presencia de un día a la semana para atender a todo el alumnado que necesitaría su atención.

En el GDP, comentan que algunos estudiantes «no entienden los contenidos básicos», lo que, junto con la falta de hábitos de estudio y la no comprensión de la «relación estudio-esfuerzo-buenos resultados», comporta un gran riesgo de abandono. Del mismo modo, uno de los docentes participantes en el GDP afirma que los problemas de estos estudiantes es que «son chicos que tienen miedo al fracaso, que ya no se ponen porque ellos piensan que ya no aprobarán», «que tienen mentalidad de perdedor, están asentados en el suspenso y en el fracaso y no entienden que si te esfuerzas un poco lo puedes conseguir».

Siguiendo con la importancia del tutor, aunque podemos generalizarla a todo el profesorado, se ve claramente que «es el mismo profesorado el que engancha más o no a los alumnos... pero más a los alumnos que tienen dudas, a los alumnos que no lo tienen claro..., no saben si tienen vocación de lo que están estudiando... y aquí entra la figura del profesor-tutor de explicarle bien bien lo que están haciendo, qué salidas tienen y un poco los objetivos de lo que están estudiando» (EJE2); del mismo modo indica que el tutor es imprescindible para orientar, aconsejar al alumnado, según sus propios intereses, sobre las posibles reorientaciones, etc.; teniendo gran resultado las tutorías individuales y personalizadas.

También cabe considerar, según EJE2, el Plan de Acción Tutorial (PAT), que establecen los protocolos a seguir y que se plasma en las reuniones mensuales de seguimiento (aparte de las trimestrales de evaluación), donde se implica al tutor y al equipo docente del grupo.

El absentismo está muy regulado en el régimen de asistencia, ya que se parte del precepto de que la asistencia es obligatoria, por tanto, no existen oficialmente las faltas justificadas. En el mencionado régimen se establecen según el porcentaje de faltas realizadas las consecuencias que supone, que puede llegar hasta la pérdida del derecho de asistir a clase... aunque previamente se intenta reconducir (EJE2) pasando lista cada hora, llamando a la familia, cumplimentando el tutor una ficha de abandono, etc. (EJE1); pero al final «no puedes obligar a una persona a venir si no quiere, por tanto, todo lo que hagas por presión no funciona, por lo tanto es conseguir que quiera venir y claro, para que quiera venir, pasa por tener tus herramientas y también tener unos mínimos recursos, que a veces no son económicos...», en unos estudios postobligatorios no tiene sentido obligar a nadie a venir (GDP).

Del mismo modo cabe considerar como elementos importantes al estudiar el abandono escolar «variables más de tipo personal, familiar...». Para disminuir el



absentismo, la tasa de abandono, un elemento clave es trabajar con las familias y potenciar su complicidad; pero a veces las situaciones familiares son complicadas, en otras ocasiones los padres y las madres se ven desbordados por la situación de su hijo o hija, etc. Pero como mínimo este contacto sirve al profesorado para «conocer la realidad de estos alumnos» (GDP).

7. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era conocer, desde la perspectiva del profesorado de los Programas de Formación e Inserción, qué elementos tanto contextuales como personales influyen en los posibles itinerarios de éxito o abandono de los estudiantes.

En este sentido, y como bien apuntan los resultados, como elementos contextuales se destacan aquellos relacionados con la estructura organizativa-curricular del centro (horarios, recursos, equipamientos, espacios, materiales, clima relacional, contenido curricular, estrategias metodológicas y evaluativas, formación pedagógica del profesorado, procesos de orientación y acción tutorial) y con la familia (el apoyo e implicación familiar en relación con los estudios o procesos formativos que estos jóvenes están desarrollando) y, como elementos personales-individuales, los relacionados con el perfil actitudinal y académico del colectivo de jóvenes que participan en estos programas de formación profesional inicial (motivación, interés, historia de fracaso escolar, dificultades para autorregular su aprendizaje, autopercepción, etc.).

Si bien estos resultados son interesantes y se encuentran en la línea de otros estudios e investigaciones en esta línea (Adame y Salvà, 2010; Olmos, 2011; Olmos, 2014; Olmos y Mas, 2013; Roca, 2010), somos conscientes de que los datos mostrados en este trabajo presentan una serie de limitaciones que es necesario mencionar, debiéndose interpretar los resultados:

- considerando que han sido obtenidos en un contexto muy concreto y no son generalizables, aunque sí pueden aportar orientaciones extrapolables a otros centros;
- considerando las limitaciones de la muestra seleccionada;
- considerando la subjetividad propia de los colectivos participantes (jefes de estudios y docentes), aunque a pesar de ello son unos colectivos informantes clave;
- considerando las fortalezas y debilidades de los instrumentos empleados para la recogida de datos (entrevista y grupos de discusión);
- considerando que el trabajo forma parte de una investigación de mayor envergadura todavía en curso.

No obstante, a raíz de estos resultados y a modo conclusivo, se permiten anticipar una serie de elementos y directrices a considerar para mejorar el desarrollo de los Programas de Formación e Inserción con el objetivo de mejorar la permanencia de los jóvenes en los programas y disminuir el abandono en esta etapa formativa.

Como primera directriz se establece la necesidad de considerar el reconocimiento de esta tipología de programas y de las potencialidades que su alumnado



tiene. Es preciso defender esta tipología de programas (en ocasiones llamados de segunda oportunidad) y al alumnado que los cursan ya que puede ser una de las últimas oportunidades que tengan estos jóvenes para reincorporarse al sistema educativo y/o para capacitarse para poder iniciar un proceso de inserción laboral. Aunque es cierto que los jóvenes, como bien apuntan Desmarais *et al.* (2013), deben apostar por reincorporarse al sistema formativo y deben tomar su propia decisión de apostar por una formación adecuada y comprometerse con dicha opción, aunque se dé el caso de que hayan estado desescolarizados o desvinculados de cualquier tipo de proceso formativo durante un tiempo determinado.

Como segunda directriz se establece la necesidad de mejorar los espacios y los equipamientos donde se desarrolla la formación, coincidiendo con Lorente (2016: 84) cuando comenta que un ámbito de mejora son «los recursos materiales y su disponibilidad de uso». Mejorando el contexto y los recursos se dignifica esta tipología de formación y se mejora la imagen social, la del docente y la del propio estudiante hacia dichos programas formativos.

Una tercera directriz hace referencia a la adaptación de las estrategias empleadas en el aula con relación a la diversidad del alumnado y considerar la incorporación (en determinados momentos) de un segundo docente en el aula, concebido como profesor de apoyo, ya que ello contribuirá a mejorar la atención que reciben los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, al tiempo que beneficiará a todo el alumnado del aula.

Como cuarta directriz se enfatiza la necesidad de mejorar la formación pedagógica del profesorado e incorporar periodos de estancias formativas en empresas referentes del sector del cual se imparte docencia. Ello va a contribuir a la mejora de las competencias pedagógicas y técnicas del profesorado y, consecuentemente, también a la mejora de la calidad formativa de estos programas. En este aspecto Lorente (2006: 84) señala que «la formación y actualización del profesorado ha de estar en consonancia y adecuarse a las demandas del mercado laboral».

Como quinta directriz se demanda el aumento de la presencia de personal cualificado (pedagogos y psicopedagogos) en los institutos para acompañar y orientar a los estudiantes de forma individualizada en sus etapas de transición entre y por diferentes etapas educativas. Es importante disponer de personal cualificado y preparado en temas de orientación y acción tutorial en el marco de estos programas de formación e inserción. Se hace latente la necesidad de mejorar los procesos de orientación académico-profesional que se realizan en los institutos, tanto previos a los momentos en que los jóvenes deben elegir itinerarios formativos como el seguimiento a realizar durante el curso posterior a la elección realizada.

Finalmente, como último elemento a considerar, aunque no menos importante, se apunta al trabajo con las familias. Es preciso conseguir la complicidad de estas en el proceso formativo de los jóvenes y comprender mejor la situación y la realidad diaria de esta tipología de alumnado. El apoyo e implicación familiar en el proceso formativo de estos jóvenes es clave y ello debe reflejarse también en el trabajo conjunto entre centro formativo y familia.

Todos estos elementos, obtenidos de la investigación realizada y presentados a modo conclusivo como aspectos de mejora de los PFI y claves en la disminución



del abandono escolar en esta etapa, coinciden en lo esencial con las aportaciones realizadas anteriormente por otros autores (Salvà *et al.*, 2012; Salvà, Melià y Nadal, 2013). Estas aportaciones señalan que, en este proceso de reincorporación o reubicación al ámbito académico, al alumnado se le debe facilitar como elementos fundamentales: una vivencia positiva con la experiencia formativa, una formación dotada de sentido, un entorno formativo donde se encuentre a gusto y por último, pero no por ello menos importante, hacerle sentir capaces de tener éxito.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 24-2-2017



BIBLIOGRAFÍA

- ADAME, M.T. y SALVÀ, F. (2010). «Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares». *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- ALBERT, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- ALEGRE, M.A. y BENITO, R. (2010). «Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo». *Revista de Educación*. núm. Extraordinario, 65-92.
- BISQUERRA, R. (2004) (coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEDEFOP (2013a). *Retomar el aprendizaje, retomar el trabajo. Apoyo a adultos poco cualificados para salir del desempleo*. Nota informativa, octubre 2013.
- CEDEFOP (2013b). *Cedefop skills forecast 2013*. CEDEFOP.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Diario Oficial Unión Europea 28.5.2009.
- (2013). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea. Consulta en línea: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DESMARIS, D., SALVÀ, F., CAUVIER, J., BOUTIN, G. y CHARLEBOIS, F.X. (2013). *The engagement of 16 to 20 years old in a process of Adult Education in Quebec and Europe*. First International Congress of Student Involvement in School: Perspectives from Psychology and Education. Lisboa: Instituto de Educación-Universidad de Lisboa.
- EUROPEAN COMMISSION (2015). RIGA conclusions 2015. Consulta en línea: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.
- (2016). A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels, 10.6.2016 COM (2016) 381 final. Consulta en línea: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>.
- FELGUEROSO, F., GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M. y JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? *El papel de la Ley de Educación (LOGSE)*. Colección Estudios Económicos 02-2013. Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea).
- FIELD, S., KIS, V. y KUCZERA, M. (2012). OECD. *Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond school commentary on Spain*. OECD.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- JIMÉNEZ, B. y TEJADA, J. (2007). «Procesos y métodos de investigación». En J. Tejada y V. Giménez (coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- KENNY, M., BLUSTEIN, D., CHAVES, A., GROSMAN, J. y GALLAGHER, L. (2003). «The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational live of urban high school students». *Journal of Counselling Psychology*, 50 (2), 142-155.



- LORENTE, R. (2016). Perspectivas del profesorado ante los retos y desafíos de la Formación profesional. *Revista Currículum*, 29, 63-86.
- MARHUENDA, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MAS, O., ESPONA, B., QUESADA, C. y GARCÍA, N. (2013). «La Formació als Centres de Treball als Cicles Formatius de Formació Professional. Tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia». *Temps d'Educació*, 44, 279-298.
- MAS, O., OLMOS, P., SALVÀ, F. y COMAS, R. (2016). «Itinerarios de éxito y fracaso en FP». En A. Rial et al. (coord.), *XVII Congreso Internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o traballo. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais (77-91)*. Santiago de Compostela: USC.
- MEC (2008). *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo.
- MECD (2013a). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORALES LOZANO, J.A. (2006). «Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía». *Educator*, 38, 33-62.
- OECD (2013). *Education at Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OLMOS, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo Jóvenes Vulnerables: La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad* (tesis doctoral). Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta en línea: <http://www.rdx.at/handle/10803/51432>.
- (2012). «Vulnerabilidad, empleabilidad y formación». *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 20.
- (2014). «Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral». *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- OLMOS, P. y MAS, O. (2013). «Youth, academic failure and second chance training programmes». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(1), 78-93.
- PINEDA, P., MAS, O., QUESADA, C. y ESPONA, B. (2012). *FCT on PLUS: Avaluació de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball*. Barcelona: Fundació BCN-Formació Professional. Consulta en línea: <http://ddd.uab.cat/record/115542>.
- RAHONA, M. (2012). «Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España». *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-194.
- ROCA, E. (2010). «El abandono temprano de la educación y la formación en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-64.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., ARISTEGUI, I. y MELGOSA, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- SALVÀ, F., MELIÀ, A. y NADAL, J. (2013). «Évaluation de projets d'orientation, de formation et d'insertion sociale et professionnelle pour jeunes de bas niveau scolaire». *XX Colóquio da AFIRSE 2013*. Lisboa: Instituto de Educación-Universidad de Lisboa.



- SALVÀ, F., MELIÀ, A., NADAL, J., LOMAS, C. y NICOLAU, I. (2012). *Condiciones de éxito y rupturas en la participación de la población joven en los dispositivos de educación de segunda oportunidad: el caso del CFO Jovent*. Informe de Investigación.
- SANDÍN, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana
- STAKE, R.F. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- SUBDIRECCIÓ GENERAL DE PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA FP (2014). *Normativa de la formació pràctica en centres de treball. Instruccions d'aplicació curs 2014-15*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Genelitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- SALVÀ-MUT, F., QUINTANA-MURCI, E. y DESMARAIS, D. (2013). *Inclusion and exclusion in continuing education for adults: the case of young people with a low level of education In Spain*. ESREA.
- SATURNINO, J. y MERINO, R. (2011). «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Tempora*, 14, 13-37.
- SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2012). *La formación profesional en Europa. Informe Nacional España 2012*. CEDEFOP.
- TEJADA, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- (2006). «Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior». *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.

LEYES

- Decret 284/2011, d'1 de març, d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE).
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.

MISCELÁNEA

DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN TAREAS ESENCIALES. APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL*

Cristina Miranda Santana y Óscar Medina Fernández**
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Presentamos en este artículo parte de los resultados de un proyecto sobre *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*. La finalidad no es otra que incorporar sistemas de calidad a las enseñanzas de formación profesional, de forma que los docentes se familiaricen con el sistema nacional de las cualificaciones, conozcan el proceso que ha dado lugar a la configuración de cada uno de los títulos y certificados de formación profesional y desarrollen el currículo basándose en las tareas que realizan los trabajadores en su puesto de trabajo. Y todo ello desde una perspectiva de enseñanza centrada en la propia familia profesional, que es lo que nos autoriza a hablar de una Pedagogía de la Formación Profesional, que se aparta de los planteamientos tradicionales, para pivotar sobre el concepto y práctica de *tarea esencial*.

PALABRAS CLAVE: tareas profesionales, tareas esenciales, competencias laborales, Formación Profesional, Formación Laboral, Pedagogía de la Formación Profesional, Aprendizaje a lo largo de la vida, Educación Permanente.

ABSTRACT

«Curriculum development based on essential tasks. Observations for a vocational training pedagogy». We wish to present in this paper a part of the results regarding project on *Curriculum Development of Vocational and Education Training*. The purpose is none other than to build quality systems in Vocational and Education Training, in such a way that teachers get to know National Qualifications Framework, that they know the process that has led to the design of each of the vocational qualifications that they develop the curriculum based on tasks carried out by workers in their jobs. All this is seen from a point of view aimed at teaching focused on their own group of qualifications, which allows us to speak about vocational training pedagogy moving away from the traditional approaches revolving around the concept and practice of *essential tasks*

KEYWORDS: professional tasks, essential tasks, labour competencies, Vocational and Education Training, Labour Training, Vocational Training Pedagogy, Life Long Learning, Further Education.



INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países desarrollados la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones responde a diversos problemas económicos y sociales y consiste en una radical transformación de la formación relacionada con el trabajo, que sitúa en primer plano la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, como la única forma de supervivencia en la actual sociedad de la información.

Presentamos en este artículo los resultados de un proyecto (Código FULP 240/14/0021), titulado *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*, fruto de un convenio entre la Universidad y la Consejería de Educación. Se trata de un ensayo en el que, utilizando como marco contextual el sistema nacional de cualificaciones, se aborda una propuesta pedagógica de la formación profesional, basada en el concepto de tarea esencial, entendida como aquella que hace el trabajador en su puesto de trabajo que, por su papel en el desempeño de la actividad, debe convertirse en una referencia obligada a la hora de diseñar y desarrollar las enseñanzas.

1. EL SISTEMA NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES EN ESPAÑA

En los años 80 del siglo xx en la mayoría de los países desarrollados se crea lo que se denomina *Sistema Nacional de Cualificaciones*, que constituye el primer paso de una reforma radical de la formación laboral (INCUAL, 2003). Las razones son económicas (incremento de los servicios, desajuste entre oferta y demanda laboral, globalización de la economía, etc.) y sociales (exclusión social de los no titulados, flexibilidad del mercado laboral, etc.). Aunque también encontramos razones educativas, como la necesidad de que la población trabajadora se adapte mejor a la sociedad de la información en la que nos encontramos. No son pocos los autores (Touraine, 1973;

* Los autores de este artículo forman parte del equipo de trabajo adscrito al proyecto FULP 240/14/0021, titulado *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*, financiado mediante acuerdo entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos del Gobierno de Canarias. Se trata de un proyecto en el que además participan otros profesionales de Formación Profesional (Amparo Ruiz Caballero, Asunción Ferrera Rivero, Alicia Gómez Martín, Miguel Peña López, Tomás Negrín Barrera, Emilio Hernández Lasso, José Adolfo Castañeda Rodríguez, Isaías Vega Hernández, Gustavo Reyes Pérez, Miguel Ángel Miranda Jiménez, Bernardo Delgado Calderón, Felicísima Martín Capote, Pedro Reyes Perera, Plácida Vega Pérez, Agustina Perera González, María Luisa Contreras García, Julián Alonso Vega), cuyas aportaciones y dedicación han sido relevantes para el desarrollo de este trabajo y cuyo diseño responde a una petición expresa de don José Moya Otero, director general de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de la Comunidad Autónoma de Canarias.

** Departamento de Educación. Grupo de Investigación GIES. C/ Juana de Arco, 1. Las Palmas de Gran Canaria. e-mail: cristina.miranda@ulpgc.es; oscar.medina@ulpgc.es.

Bell, 1976; Castells, 1994; Beck, 2002; Brunet y Bezunegui, 2003; Bauman, 2013; entre otros) que han teorizado sobre las características de la sociedad actual que, a diferencia de la sociedad industrial, sitúan la información y el conocimiento, en suma, el capital cultural de los trabajadores y de las empresas, en el centro del desarrollo social y económico, afectando de este modo al trabajo, a la competitividad de las empresas y al propio desarrollo socioprofesional de los trabajadores.

Todo parece indicar que, si queremos vivir en este tipo de sociedad del conocimiento, no hay otro camino que incorporar a la propia existencia la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. La sociedad en general no sobrevivirá a los nuevos mercados, a la competitividad creciente y a la vulnerabilidad de los trabajos si no está convencida de que hay que formarse permanentemente. Además, en el mundo de la producción y el trabajo cada vez está más claro que, para que sobreviva la propia empresa, para incrementar la calidad, para ser más competitivo, para mantener el propio trabajo, no basta la formación inicial, sino que se precisa mantener una actividad de aprendizaje continuo (Comisión Europea, 1996 y 2000; Delors *et al.*, 1996; Flecha, 1994; Echeverría, 2002 y 2012; Majó, 1996; Mendel-Añonuevo, 2003; Rubio Herráez, 2008; Gairín, 2012; EAEA, 2017).

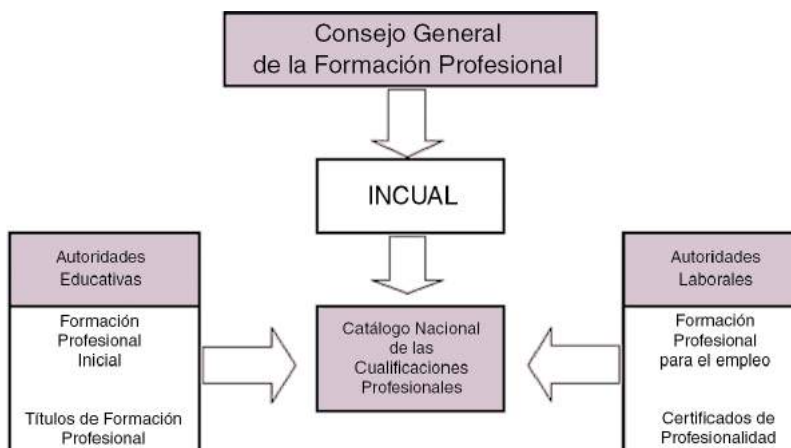
Ello explica que sean varias las finalidades de los países para la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones: para ajustar la formación al mercado laboral, para unificar y coordinar toda la formación relacionada con el trabajo, para que la orientación profesional abarque el ciclo vital de la persona, para hacer posible el reconocimiento y la acreditación de la experiencia de los trabajadores y para motivar en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si nos situamos en España, esta reforma profunda de la formación relacionada con el trabajo se lleva a cabo en el año 2002, mediante la *Ley Orgánica 5/2002*, conocida como *Ley de las Cualificaciones*. Lo que se pretende con esta ley (art. 1) es asegurar la integración de las ofertas formativas, hacer viables los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias, colaborar en el fomento de las políticas activas de empleo y, sobre todo, fomentar la formación a lo largo de la vida.

Para conseguirlo, siguiendo la estela de lo realizado en otros países, esta ley crea en España el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), cuyo eje son las cualificaciones que se definen en términos de competencias profesionales. De acuerdo con los fines antes formulados, el texto legal formula también los principios que van a regir el SNCFP (art. 2), así como los instrumentos y acciones que facilitarán su funcionamiento (art. 4).

Entre los instrumentos que señala la ley, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) es un elemento clave del sistema. Se trata del inventario de las cualificaciones, definidas por unidades de competencia y ordenadas por niveles y familias profesionales. Hasta la fecha ya se han definido en España un total de 664 cualificaciones, distribuidas entre 26 familias profesionales, lo que nos da la cifra media de 25,5 cualificaciones por familia profesional, todas ellas publicadas en el *Boletín Oficial del Estado*. Pero decimos que el catálogo constituye el elemento clave del SNCFP por varias razones: porque asegura la integración de la formación profesional, porque conecta la formación con el mercado laboral y la producción y porque además representa una referencia obligada para elaborar las





Fuente: VV.AA. (2012). Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional de Canarias.

Figura 1. Integración de la Formación Profesional e intervención de las instituciones.

ofertas de formación conducentes tanto a títulos de formación profesional como a certificados de profesionalidad.

En la figura 1 vemos el proceso seguido y la relación que se establece entre las instituciones responsables del catálogo y las autoridades educativas y laborales para asegurar la integración de las ofertas y su vinculación al mundo productivo. El primer paso lo da el Consejo General de la Formación Profesional a través de su órgano técnico, el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL), elaborando y definiendo el catálogo, compuesto por las cualificaciones en función de las exigencias del mercado laboral y los diferentes sectores productivos. Contando ya con el catálogo, las autoridades educativas y laborales, a la hora de diseñar las ofertas de formación que darán lugar a los títulos de formación profesional y a los certificados de profesionalidad, tendrán que hacerlo, como se ve en el gráfico, con la mirada puesta en el catálogo de las cualificaciones profesionales.

En resumen, como en otros países desarrollados, en España ya contamos con un sistema nacional de cualificaciones profesionales, diseñado desde el mundo productivo, planeado para la integración de todas las ofertas de formación y articulado para crear la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Pero todo ello no sería posible sin la existencia del catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, que constituye la piedra angular de todo el sistema y sus elementos (instituciones, instrumentos y acciones). Hablamos, por tanto, de toda una red de elementos que operan en el sistema y que dan lugar a que hablemos de otros tantos sistemas (o subsistemas) estrechamente relacionados entre sí: el subsistema Integrado de Formación Profesional, el subsistema Integrado de Información y Orientación Profesional y el subsistema de Reconocimiento y Acreditación de Competencias.



Fuente: VV.AA. (2012). Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional de Canarias.

Figura 2. La nueva arquitectura de la formación profesional en el marco del SNCFP.

La relación entre estos elementos del sistema la tenemos en la figura 2, donde se ve la nueva arquitectura de la formación profesional en España. Queda claro en la figura que el Sistema Nacional de las Cualificaciones cumple con sus funciones y opera a través de otros sistemas o subsistemas (el de Formación Profesional, el de Información y Orientación y el de Reconocimiento y Acreditación), cuya integración, a través de las autoridades que tienen competencias en educación y en empleo, tiene lugar en los Centros Integrados y en los Centros de Referencia Nacional; y todo ello gracias al Catálogo Nacional de las Cualificaciones.

Finalmente, queremos terminar este breve resumen sobre la creación y función que tiene el SNCFP en España (Cfr. Amor, 2007; Arbizu, 2007) glosando la importancia que tuvo en su momento y sigue teniendo la Ley de las Cualificaciones. En primer lugar, hay que señalar que la Ley *Orgánica 5/2002*, a diferencia de otras leyes sobre educación, ha sido aprobada por unanimidad en las dos cámaras españolas y ha contado con la aprobación de las organizaciones empresariales y sindicales. Ello es debido a que es una ley que cuenta con un balance sumamente positivo: se equipara la formación profesional con el resto de los países europeos; al centrarse en las cualificaciones y competencias, facilita que la formación se adapte más al mercado laboral y a los cambios socioeconómicos; con esta ley, y por primera vez, se sientan las bases del reconocimiento y acreditación de las competencias que los trabajadores han podido adquirir a través de la experiencia laboral o por vías no formales de enseñanza; a partir de su aplicación, las ofertas de formación profesional se basan en el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que significa que responden a los jóvenes estudiantes y también a las necesidades y demandas de formación continua de las personas adultas de la comunidad.



2. EL SABER EDUCATIVO SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL

Hasta aquí hemos descrito el marco en el que tiene lugar esta propuesta curricular. Pero conviene señalar que el artículo que aquí se presenta se sitúa en el contexto más amplio de la Pedagogía de la Formación Profesional, aportando algunas reflexiones y propuestas para el debate sobre la actuación docente del profesorado. En tal sentido, queremos señalar que la orientación de este trabajo se aparta de determinados postulados tradicionales que se vienen manteniendo en el campo de la formación profesional y se centra en un nuevo concepto, la *tarea esencial*, cuya definición y selección, dentro de cada familia profesional y por cada título o certificado, han orientado el desarrollo de este trabajo en el doble sentido de aportar nuevos recursos para el desarrollo curricular y formar sobre el particular al profesorado.

2.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO OFERTA EDUCATIVA Y COMO SABER EDUCATIVO

Cuando hablamos de formación profesional, tal como se hace en otros sectores educativos, debemos distinguir entre la práctica, es decir, las enseñanzas que se imparten, o la educación como oferta; y por otra parte, el conocimiento o el estudio sobre dicha práctica, es decir, la Pedagogía o el saber educativo acerca de la formación relacionada con el trabajo. En el primer sentido, la formación profesional nos remite a unas actividades educativas que tienen por objeto el aprendizaje de las competencias laborales o la enseñanza relacionada con el trabajo y la cualificación profesional.

Pero, como ya se ha dicho, la formación profesional también constituye un campo de estudio o de conocimiento en la medida en que se analiza su historia, su contribución al desarrollo, los métodos más adecuados para la enseñanza, las competencias que se requieren en el mundo del trabajo, las teorías que optimizan el aprendizaje de una cualificación profesional, etc. Hablamos del saber educativo sobre formación profesional, que en la literatura al uso se conoce como Pedagogía de la Formación Profesional y que cuenta con sectores de conocimiento como son, entre otros, Teoría de la Formación Profesional, Historia de la Formación Profesional, Didáctica de la Formación Profesional, o también Orientación Profesional.

2.2. BREVE REFERENCIA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde tiempos remotos, los seres humanos, a veces de forma intuitiva, otras veces mediante el aprendizaje mutuo y también a través de la observación y la imitación, han sobrevivido afanándose y utilizando recursos y utensilios de toda índole en su quehacer diario para asegurarse el sustento, la vivienda, el vestido, el bienestar, etc.; que es lo mismo que decir que los seres humanos siempre han trabajado. Hablamos en este momento histórico de un modo, diríamos, espontáneo, informal,



nada sistemático, de abordar los problemas del trabajo diario y de transmitirlo a las nuevas generaciones.

Pero dado que el trabajo se especializa y se extiende, se hace necesario sistematizar el abordaje de los problemas que trae consigo y el modo de transmitir los aprendizajes adquiridos y las capacidades productivas. Si acudimos a la Pedagogía de la Formación Profesional o más concretamente a su historia (Greinert, 2004; Homs, 2008; Echeverría, 1993 y 2003), podríamos distinguir tres importantes períodos sobre los modelos de enseñanza profesional, que han pretendido sistematizar el propio trabajo y su aprendizaje: el de los gremios, en la Edad Media; el que se deriva de la Revolución Industrial, a partir del XIX; y el de la combinación escuela-trabajo, a partir del siglo XX.

En la Edad Media la formación laboral se ha llevado a cabo en el propio lugar de trabajo, en el taller, en la fábrica, en la propia práctica, mediante los gremios donde los adultos, maestros y oficiales, enseñaban los oficios a los jóvenes aprendices. Encontramos aquí un cierto nivel de sistematicidad en los procesos de aprendizaje, pero todavía incipiente y poco elaborado; aunque, como dice Homs (2008), ya quisieran los responsables de la Unión Europea contar con un sistema tan homogéneo como el de los gremios, que se había extendido por toda Europa.

A partir de la Revolución Industrial, para poder responder a la complejidad cada vez mayor de las máquinas y a la extraordinaria demanda industrial de mano de obra técnica y especializada, la formación relacionada con el trabajo abandona los gremios y comienza a enseñarse en un lugar aparte: las escuelas. El resultado es que la formación profesional se sistematiza y se reglamenta mucho más, formando parte de los currículos oficiales de los sistemas educativos, pero sale del lugar de la experiencia, ofertándose a las jóvenes generaciones en diferentes centros, colegios e institutos.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX los países desarrollados ponen de manifiesto un cierto divorcio entre la formación profesional que se enseña y lo que se hace en el mundo del trabajo. Se diría que los centros donde se enseñan las cualificaciones profesionales de alguna forma han dado la espalda a la práctica y la experiencia. Las propias instituciones supranacionales (Unión Europea, 2002; OCDE, 2010; UNESCO, 1996; Banco Mundial, 1991; OIT, 2003; Arvil *et al.*, 1992) ponen de manifiesto esta dificultad en sus documentos e informes.

Para responder a este problema, algunos autores (Fuller, 2006; Merino, 2005; De pablo, 1997; Farriols *et al.*, 1994; Marhuenda Fluixá, 1994; Planas, 1986; Gairín *et al.*, 2009; Gessler, 2009; Fernández Luzón y Torres, 2013) han vuelto a los modelos que tratan de restablecer la necesaria unidad entre teoría y práctica, o dicho de otra forma, la ineludible relación entre lo que se enseña y la experiencia, o la dependencia mutua entre el lugar de trabajo y el contexto educativo. Se habla así de la *combinación formación-trabajo*, que se expresa de forma diferente, según los autores y países: enseñanza y empleo a tiempo parcial, trabajo y estudio simultáneo, síntesis entre empleo y cursos de enseñanza, método mixto de enseñanza, formación en el trabajo, formación en alternancia, sistema de formación dual; siendo estas dos últimas expresiones las que cuentan actualmente con una mayor aceptación.



También algunos gobiernos han tratado de responder a este divorcio entre teoría y práctica con diferentes alternativas o propuestas en sus políticas educativas. La más conocida en este sentido es el sistema de educación dual que existe en Alemania y Austria desde hace ya varias décadas.

En este sentido, el papel que ha jugado el CEDEFOP en Europa está resultando clave y esclarecedor debido a que, entre sus principales finalidades y prioridades, está la de adaptar la formación profesional al mercado de trabajo, como la mejor garantía para el empleo, el desarrollo y la cohesión social. Actualmente una de sus principales publicaciones científicas en castellano es la *Revista Europea de Formación Profesional*, que no solo está poniendo al alcance de todos la mejor Pedagogía de la Formación Profesional (desde nuestro punto de vista, la que combina formación y trabajo), sino que además está contribuyendo de forma notable al desarrollo de las políticas sociales en Europa (Varsori, 2004).

2.3. PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En la actualidad, dependiendo de los destinatarios y de la naturaleza de la enseñanza, en la mayoría de los países desarrollados se distinguen dos diferentes ofertas de formación laboral: 1) Formación Profesional Inicial, cuyos destinatarios naturales son las jóvenes generaciones que desean insertarse en el mundo laboral; 2) Formación para el Empleo, cuyos destinatarios son las personas adultas, en tanto que trabajadores ocupados o desempleados, que desean actualizar su cualificación, adaptar su perfil competencial a las exigencias de los puestos de trabajo, recualificarse profesionalmente o reinsertarse en el mundo laboral.

De estas dos ofertas, la que presenta más problemas, por el peligro de divorcio entre lo que se enseña y la práctica laboral, es la Formación Profesional Inicial, que en la mayoría de los países se imparte en contextos educativos escolares (escuelas, colegios, institutos, etc.). En relación con esta oferta, nos interesa conocer de qué modo actualmente las enseñanzas de formación profesional están consiguiendo no desvincularse de la práctica laboral y, en general, cómo están respondiendo los diferentes sistemas educativos a este problema. En todo caso la pregunta es ¿qué nos dice acerca de este asunto la literatura sobre Pedagogía de la Formación Profesional?

Para responder a esta pregunta, si consultamos la bibliografía sobre formación profesional, encontramos enfoques que abundan en orientaciones sobre la planificación de las enseñanzas, los componentes de toda programación o el modo de explicar determinados temas, así como la normativa existente a nivel del Estado y en cada CC.AA. A veces se abordan planteamientos generales de didáctica, que se aplican sin más a la formación profesional; textos, por ejemplo, que, al referirse a la formación profesional, hablan sobre tipos de aprendizaje, papel de la memoria, estrategias de motivación, aprendizaje en grupo, sistemas de evaluación, estilos y métodos didácticos, recursos para la enseñanza, etc. (Jiménez, 2003; Ferrández, Tejada *et al.*, 2010; Santos, 2010; Crespo, 2010; Lucena *et al.*, 2011; Carvajal y Herman, 2012). Tampoco faltan los libros, artículos y documentos que se centran



en el análisis de las tres principales leyes (1970, 1990 y 2002) que han regulado la formación profesional en nuestro país (Del Castillo, 2003; Gabilondo, 2011; Arbizu, 2007 y 2009; Chacón Delgado, 2011; Mira Lema, 2003; Pérez Esparrells, 2001; Merino, 2005 y 2006; De Pablo, 1997; Soler, 2011; etc.).

Un interés especial tienen los estudios más generales sobre educación y economía, uno de cuyos principales exponentes es Schultz (1968) con su *Teoría del capital humano*. En su aplicación a la correlación entre desarrollo económico y formación profesional, no faltan los estudios que se refieren a la contribución de la instrucción al desarrollo industrial (Cipolla, 1983), a los retos de la formación profesional y su contribución a las ventajas competitivas de las empresas en la actualidad e incluso a su relación con el PIB (Fernández Ramos, 2009; Salinero, 2009; Úbeda, 2009; Círculo de Empresarios, 2007; Davies, 2009).

Poco hemos visto, en suma, que nos remita a algunas teorías educativas o perspectivas históricas y enfoques metodológicos, que, en la dirección de nuestro trabajo, nos sirvan para alumbrar la propia práctica didáctica de la formación profesional. Sin embargo, en una literatura más reciente hemos encontrado teorías que parecen responder con propuestas propias y específicas a la pregunta formulada anteriormente. Comentaremos a continuación tres aproximaciones teóricas que nos han parecido relevantes por el modo en que pueden orientar la actuación docente de los profesores.

a) *Modelos de Formación Profesional en Europa*

Según Greinert (2004), el conocimiento disponible sobre investigación histórica de educación y formación nos informa que, a partir de la Revolución Industrial, se han desarrollado en Europa tres modelos diferentes de formación profesional: el liberal, que se desarrolla en Inglaterra; el burocrático, que se inicia en Francia; y el dual-corporativo, propio de Alemania.

Para el *modelo liberal* la organización y los contenidos de la formación profesional los decide el mercado, mediante la negociación entre empresas y proveedores de formación, razón por la cual para este modelo no existe un lugar prefijado para la formación, sino que esta se imparte en escuelas, en empresas o en ambas, dependiendo de cada caso. Según el *modelo burocrático*, la organización y los contenidos de la formación profesional son competencia del Estado (de acuerdo con los agentes sociales), que imparte formación en las denominadas «escuelas profesionales». Por su parte, el *modelo dual-corporativo* cuenta con las propias corporaciones (cámaras, sindicatos, empresarios, sectores profesionales, etc.) para decidir los contenidos y el tipo de organización de la formación profesional, que, como su nombre indica (dual), se imparte alternando el tiempo y el calendario en la empresa y en el centro educativo.

Abundando en este tipo de investigaciones, tendríamos que señalar los estudios de Reinisch y Frommberger (2004), que analizan la arquitectura de los sistemas de formación profesional en los Países Bajos y Alemania, teorizando así con lo que son los modelos escolares y de orientación más teórica, frente a los modelos empresariales con un enfoque más funcional y práctico.



Algunos autores (Homs, 2008), basándose en los modelos de Greinert, reconocen que el sistema de formación profesional en España (también el de Italia y el de los Países Bajos, al menos en su origen) podría ser clasificado como modelo burocrático, regulado fundamentalmente por el Estado y sumamente escolarizado. No en vano en España, como en otros países, esta situación se ha pretendido corregir mediante dos cambios relevantes: la creación del sistema nacional de las cualificaciones (BOE, 2002), y la introducción del sistema dual en la formación profesional (BOE, 2013). En cualquier caso y en relación con nuestro estudio, a la vista de los tres modelos, sí podríamos decir que el sistema burocrático es el más escolarizado y el que más se aparta de la experiencia y el dual el más social y el que mejor integra formación y trabajo.

b) *Sobre el aprendizaje de los procedimientos: las competencias profesionales*

Otras lecturas que nos alumbran sobre la Pedagogía de la Formación Profesional son las que se refieren a algo específico de estas enseñanzas, a saber, los aprendizajes de los procedimientos, así como las teorías pedagógicas, las experiencias y los métodos que contribuyen a la adquisición y consolidación de las competencias profesionales. La literatura en este sentido es abundante y más reciente (Blas, 2007; Wesselink *et al.*, 2007; López Calvo y López Calvo, 2008; García Fraile, 2009; Lorente, 2012; por citar solo algunos).

Desde el punto de vista legislativo, a nivel europeo toda esta nueva literatura sobre las competencias profesionales se desarrolla al amparo de la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones (Comisión Europea, 2006). Se trata de un nuevo enfoque de la formación profesional y de la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, que descansa sobre el concepto amplio de *competencia profesional*, entendida esta como el fruto de los aprendizajes y habilidades que capacitan para el ejercicio de una *cualificación profesional*.

En este sentido amplio abunda la concepción de Vélaz de Medrano a la hora de precisar lo que significa ser competente: «[...] saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)» (2008: 159).

Conviene señalar, no obstante, que la introducción del concepto de competencia en los sistemas de formación profesional se debe al cambio que se produce en los propios sistemas productivos. Debido a las innovaciones tecnológicas y a una creciente competitividad de los mercados, la organización del trabajo se aparta del modelo tradicional fordista (mano de obra basada en capacidades, elaboración de productos, análisis de puestos de trabajo, sistema de comunicación vertical, homogeneización de los trabajadores, valor de la antigüedad en el puesto de trabajo, etc.) y se transforma en un modelo basado en competencias, que privilegia el ofre-



cimiento de servicios, la gestión de las incidencias, la comunicación horizontal, la responsabilidad del trabajador, la iniciativa, la capacidad para resolver problemas, etc.; cuestiones estas que se supone que se movilizan (se activan, operan) cuando el trabajador posee determinadas competencias profesionales (Homs, 2002 y 2008; Kern y Schulmann, 1988; Gairín, 2009).

Por otra parte, sobre el concepto de competencia no podemos ignorar otras aproximaciones teóricas, e incluso críticas, que lo analizan desde el punto de vista transversal (afecta a todas las etapas y niveles de formación), de manera más integradora (incorporando también habilidades y emociones) y en estrecha conexión con los requerimientos de la actual sociedad de la información (Gonczi, 2002; Gimeno Sacristán y otros, 2008; Bolívar, 2008; Pérez Gómez, 2012).

¿Cómo se adquieren tales competencias? Una de las novedades que nos aporta la nueva literatura sobre Pedagogía de la Formación Profesional es que las competencias se aprenden tanto mediante la formación como a través de la experiencia; dicho de otro modo, que el puesto de trabajo es fuente de aprendizaje, lo mismo que un centro de formación (Rodríguez Moreno, 2006; Jover *et al.*, 2005; Colardiyin, 2002).

Esta estrecha vinculación que el concepto de competencia establece entre formación y experiencia (la competencia se puede adquirir en la formación y en la experiencia) es lo que conduce a los pedagogos en la actualidad a proponer métodos de formación profesional centrados en habilidades y destrezas, basados en la experiencia profesional y en contextos reales de producción; métodos, en resumen, más cerca del concepto inglés de *training* (entrenamiento) que del concepto tradicional de capacidades (Homs, 2002). Desde nuestro punto de vista, en este contexto teórico se sitúa el concepto de tarea esencial, sobre lo que trata este trabajo, y del que hablaremos más adelante.

c) *Teoría de la formación situacional*

Una de las propuestas específicas que nos puede servir para optimizar la formación profesional es la *Teoría de la formación situacional* de Lave y Wenger (1991), conocida también como la *Teoría del aprendizaje situado* (Lave, 1996). Sostienen estos autores que el aprendizaje debe tener lugar en el mismo contexto en el que se aplica. A partir de estudios etnográficos, concluyen que, en un determinado contexto laboral, los «novicios» (es decir, los aprendices) consiguen formarse en contacto con los «profesos» (es decir, los profesionales), que son los miembros de un determinado grupo profesional o comunidad de práctica.

En opinión de Fuller (2006), estos autores «explican que el estatus de un aprendiz como participante periférico legítimo le capacita para integrarse cada vez más en las actividades y relaciones sociales de un lugar de trabajo, hasta alcanzar la categoría de participante de pleno derecho. Lave y Wenger definen la formación como un proceso contextodependiente, y deducen por ello que transferir una formación de un contexto a otro es muy problemático [...]. Su análisis sugiere que los aprendices aprenden todo lo que necesitan para convertirse en 'profesionales formables', por



medio de su participación en las relaciones sociales de la comunidad de práctica existente en el lugar de trabajo» (p. 77). Razón por la cual algunos autores (Billet, 2001) en su revisión de las investigaciones sobre formación en el trabajo, sostienen que esta no debe considerarse inferior a la formación en contextos educativos formales.

Dos conceptos resultan primordiales en esta teoría; uno, el de *comunidad de práctica*, que se refiere al conjunto de profesionales, que aprenden unos de otros, compartiendo conocimientos, ideas y soluciones a los problemas de dicha profesión; el otro es la *participación periférica legítima*, que tiene que ver con la necesidad que tienen los principiantes o aprendices de participar e implicarse (aprender) cada vez más en las comunidades de práctica en contacto con los profesionales.

Otra de las aportaciones de Lave y Wenger (1991) es lo que se conoce como *conocimiento tácito*. A diferencia del explícito, que fácilmente puede codificarse y transmitirse, se entiende que el conocimiento tácito, al ser más personal y depender del contexto, resulta difícil su transmisión. En el mundo de la gestión empresarial, se habla de este conocimiento (Zamanillo y Larena, 2010) como un intangible que marca la diferencia entre los trabajadores que destacan en una organización.

Según Marsik *et al.* (1999), se trata de un tipo de conocimiento informal que está integrado en el trabajo y en la rutina diaria, que está relacionado con lo aprendido con otros, que tiene elementos azarosos y que está influenciado por el contexto, pero que, en cualquier caso, se convertirá en conocimiento siempre que sea fruto de un proceso inductivo de reflexión y acción.

De ahí que Lave (1996) y Lave y Wenger (1991) se refieran a este tipo de conocimiento informal, integrado en el lugar de trabajo, como algo que solamente puede ser dominado por la participación activa en el lugar de trabajo. Por ello insisten estos autores en que, para poder aprender en el lugar de trabajo, se hace necesario verbalizar y comprender lo que se aprende, es decir, hablar y hacer transparente los saberes informales alcanzados, mediante la relación y la comunicación entre los trabajadores. En la misma dirección, Marsick (2012) aporta resultados de investigaciones sobre el modo de gestionar y apoyar tales aprendizajes informales. Situados más concretamente en el contexto educativo, Pérez Gómez (2008) asimila el conocimiento informal a lo que él denomina como conocimiento práctico del profesor.

Mjelde (2011), que analiza en su obra la función del taller en la formación de jóvenes y adultos, comenta la influencia que ha tenido la teoría del «aprendizaje situado» (*situated learning*) en la formación técnico-profesional de Dinamarca, teorizando al mismo tiempo sobre la relación que dicha teoría tiene con los conceptos «aprender haciendo» (*learning by doing*) de Dewey (2004) y «aprendizaje social» (*sociallearning*) de Vygotsky (1978).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Una vez establecidos el marco más general (el SNCFP) y el contexto teórico (algunos elementos de la Pedagogía de la Formación Profesional) de este proyecto sobre el desarrollo curricular de la Formación Profesional, veamos qué objetivos buscábamos y la metodología seguida.



De forma general, lo que buscábamos con esta propuesta curricular era incorporar sistemas de calidad en las enseñanzas de formación profesional en una doble dirección: por un lado, que los profesionales de la educación compartan y tomen como referencia para la planificación de la enseñanza elementos comunes de la familia profesional (tareas esenciales de cada título y familia, criterios para el desarrollo curricular, buenas prácticas, etc.); y por otra parte, que los profesores participen en procesos de formación continua para que, en el marco del sistema de cualificaciones, optimicen su práctica docente. De acuerdo con lo que se plantea en el informe inicial del proyecto (VV.AA., 2012), los objetivos eran fundamentalmente tres:

- a) Elaborar una guía para el desarrollo curricular basada en tareas esenciales, describiendo sus componentes y el modo de abordarla por parte de los profesores.
- b) Analizar la contribución de la guía curricular de la familia profesional como estrategia de concreción del currículum.
- c) Explorar la potencialidad de la familia profesional como unidad de referencia para el desarrollo de la guía y como proceso de reflexión-formación de los docentes.

En tanto que proyecto de innovación curricular, lo que se propone es que los profesores de cada familia profesional identifiquen y seleccionen las tareas esenciales de los títulos y certificados que vayan a impartir. Así, los coordinadores de cada familia en contacto con sus propios colegas, como si de una comunidad de práctica se tratara, se reúnen para seleccionar tales tareas, tratando de identificar el desempeño de los profesionales en el mercado laboral, para finalmente reconocer cómo se concreta dicho desempeño en un determinado Título de Formación Profesional o Certificado de Profesionalidad e, incluso, en el conjunto de la familia profesional. Una vez definidas y seleccionadas las tareas esenciales de cada cualificación y, si procede, de la familia profesional, los profesores en su programación y su actividad docente tendrán que ocuparse, como mínimo, de que sus alumnos dominen tales tareas esenciales; dicho de otra manera, una vez definidas las tareas esenciales, los profesores podrán enseñar más que dichas tareas, pero nunca menos.

Con el fin de llevar a término esta innovación se crea un grupo de trabajo que se constituye en seminario que analiza al mismo tiempo que se forma y va produciendo diferentes documentos y recursos. Inicialmente el grupo de trabajo está formado por los siguientes profesionales: los coordinadores de las familias profesionales de Informática, Imagen Personal y Hostelería y Turismo; un técnico en formación de HECANSA; dos técnicos de la Consejería de Educación; y dos profesores de Universidad. Posteriormente se agregan otros diez profesores más, coordinadores de familia, en unos casos, y, en otros, informantes clave de las siguientes familias profesionales: Sanidad, Servicios Sociales y a la Comunidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Agraria y Comercio y Marketing.

Las técnicas y los instrumentos utilizados en la recogida de información nos han permitido avanzar en el diseño de una la guía para el desarrollo curricular, tratando además de triangular los datos procedentes de los diferentes medios e instituciones.



Las principales fuentes de información han sido documentos oficiales e informantes claves, entre los que cabe destacar los boletines oficiales que regulan las cualificaciones, títulos y certificados de profesionalidad. El análisis del contenido se ha centrado en la propuesta de tareas asignadas al perfil profesional, un proceso que se ha contrastado mediante informantes claves consultados entre dos grupos: profesores expertos en cualificaciones de la familia profesional y tutores de la FCT en la empresa.

En los dos grupos, se ha realizado una entrevista semiestructurada centrada en conocer si había coincidencia en la propuesta de tareas esenciales y, en caso contrario, analizar los motivos de la discrepancia. En alguna familia profesional, sin embargo, se han utilizado además cuestionarios (verdadero-falso).

El contraste de las tareas esenciales (ajuste al mundo laboral) para cada título y certificado de profesionalidad se realiza en dos momentos: al principio, internamente, cuando el profesor, miembro del equipo estable, valora la propuesta inicial con otros colegas expertos en la cualificación y, en un segundo momento, externamente, cuando el mismo profesor se dirige a profesionales del sector que le informan si la relación de tareas esenciales responde a la realidad del entorno productivo.

4. LAS TAREAS ESENCIALES COMO PUNTO DE PARTIDA

Ya hemos dicho que lo que buscábamos era elaborar una guía para el desarrollo curricular, de cada título de formación profesional y de cada certificado de profesionalidad, centrada en las tareas esenciales que desarrollan los trabajadores en su puesto de trabajo.

El punto de partida, por tanto, tiene que ver con las tareas esenciales y lo podríamos formular del siguiente modo: si los profesores de formación profesional centran el desarrollo curricular de cada título o certificado en las tareas esenciales que realizan los trabajadores en su trabajo, incrementarán la calidad de su actuación docente, toda vez que prepararán mejor al alumnado para incorporarse al mercado laboral.

4.1. LA TAREA ESENCIAL: FUNDAMENTOS Y CONCEPTO

Desde nuestro punto de vista, buena parte de este trabajo, consistente en definir y seleccionar dichas tareas esenciales, está muy relacionado con lo dicho anteriormente sobre la Teoría de la formación situacional, el conocimiento tácito y la comunidad de práctica de Lave (1996) y Lave y Wenger (1991). La *teoría del aprendizaje situacional* nos remite a la importancia que tiene la práctica o la experiencia como fuente privilegiada de aprendizaje de las competencias profesionales. Por otra parte, el *conocimiento tácito* nos habla de la dificultad que existe a la hora de codificar y transmitir algunos aprendizajes (informaciones, procedimientos y valores) que se dan en dicha práctica que, si bien resultan informales o intangibles, ello no



quiere decir que no posean valor en términos de optimización de la producción y la calidad de las empresas. Y finalmente está la *comunidad de práctica*, como el espacio que hace posible que el conocimiento tácito se convierta en conocimiento explícito y se transfiera así a toda la organización.

En nuestro caso, lo que se propone con las tareas esenciales es utilizar la práctica, es decir, el *aprendizaje situacional*, como punto de partida o referencia obligada para los procesos de enseñanza-aprendizaje; un trabajo que se realiza entre los profesores de la propia familia profesional, que opera como una especie de *comunidad de práctica* que, entre otras cosas, tratará de que el *conocimiento tácito* (informal, intangible, contextual, pero no por ello menos importante) sobre una determinada cualificación también se convierta en conocimiento explícito, codificable y transmisible.

En definitiva, lo que tratamos de poner de manifiesto con la definición de tareas esenciales es que la mejora cualitativa de la formación profesional no depende solo de la organización, o de las modalidades, o de la oferta, sino también de aquellas cuestiones del sector productivo (tareas esenciales) que afectan al diseño y a la realización de las enseñanzas. Eraut *et al.* (2000) reconocen el valor pedagógico que tiene para los profesionales de la formación profesional conocer en profundidad los procesos de trabajo para mejorar los procesos de formación.

Se trata, pues, de que las enseñanzas de los títulos y certificados partan del correspondiente referente productivo indicado en cada cualificación. No obstante, siendo esto válido e importante, no parece suficiente para que los aprendizajes se lleven a término. Otros autores (Neuweg, 2000; Fischer, 2002; Rauner y Maclean, 2008) entienden que la formación profesional, además, debe desarrollarse en contextos no escolares ya que los contextos escolares no siempre propician que los estudiantes integren saberes relacionados con el conocimiento profesional. El motivo principal que estos autores esgrimen es que, habitualmente, los contextos escolares de formación organizan sus propuestas educativas por materias desde las que se insiste en sus fundamentos científicos y técnicos. Ahora bien, Rauner (2007) admite la posibilidad de que esto no sea así, siempre que los diseños curriculares y las programaciones de aula se organicen a partir de las tareas, lo que supone necesariamente situar el aprendizaje de las tareas en los propios procesos productivos de la actividad profesional.

En este sentido, se debe entender que los procesos productivos deben convertirse en un criterio preferente, que legitime la actuación de los formadores a la hora de organizar los procesos de enseñanza. Desde la perspectiva que propone Benner (1991), y que se defiende en este artículo, parece obvio que aquellas cuestiones relacionadas con la lógica disciplinar constituyan un criterio secundario, dando paso así a la lógica de los procesos de producción.

En cualquier caso, esta exigencia sitúa a las instituciones educativas ante dos retos. El primero se refiere a la necesidad de reconocer aquellas situaciones de trabajo y del mundo productivo que, por su relevancia, definen una cualificación profesional a diferencia de otras; por ejemplo, especificar las tareas que definen a un cocinero y que sin ellas no estaríamos hablando de ese profesional; tareas, en suma, que se supone que domina y por las que se le contrata. Benner (1991) se refiere a estas operaciones como «tareas paradigmáticas», que, a diferencia del conocimiento



meramente teórico, constituido por fundamentos disciplinares y técnicos, son las que se asocian a un conocimiento de los procesos productivos, contextualizado, que se da en el desempeño de la actividad laboral en las empresas. El segundo reto afecta directamente al docente de formación profesional, que, usando como referencia las tareas esenciales, tiene que programar la enseñanza y sus actividades para que los estudiantes-aprendices adquieran las competencias correspondientes de una determinada cualificación, es decir, aprendan lo que hacen los trabajadores (las tareas esenciales) en su puesto de trabajo.

La propia Benner (1997), que, como ya se ha dicho, denomina estas tareas como paradigmáticas, se refiere también a ellas como «tareas críticas» y no pocas veces como «tareas esenciales», siendo esta última la expresión que hemos preferido usar en nuestro trabajo.

A la vista de lo que proponen los autores anteriores y previa consulta de varios glosarios y documentos oficiales (DYNANO, 2001; Fernández-Ríos y Sánchez, 1997; INEM, 1995), proponemos la siguiente definición de «tarea»: *secuencia de actividades manuales y/o intelectuales que forman una unidad de trabajo con un principio y fin claramente definidos, cuya finalidad es llevar a cabo una determinada producción o servicio, en función de los procesos técnicos y de organización definidos en la empresa*. Algunos ejemplos de tarea serían los siguientes: redactar un informe, ejecutar procedimientos de depilación, aplicar técnicas culinarias para la elaboración de platos regionales, instalar sistemas informáticos, etc.

Por otra parte, decimos que la tarea es «esencial» cuando *la secuencia de actividades laborales, dentro de un sector productivo o familia profesional, resulta ser principal e importante; un rasgo distintivo de la naturaleza de dicha actividad*. En función de ambas definiciones, formulamos las siguientes características de la tarea esencial:

- Se refiere a una producción o servicio principal o importante, del que no se puede prescindir.
- Se realiza en función de procesos técnicos y criterios de calidad.
- Tiene lugar en escenarios reales de trabajo y se vincula a una o más ocupaciones.
- Para su ejecución se requieren esfuerzos físicos y/o mentales.
- Se compone de actividades: acciones que se llevan a cabo para conseguir una meta y que guardan entre sí una coherencia procedimental.
- Para su realización se requiere el dominio de determinadas competencias (conocimientos, procedimientos y actitudes).

4.2. PROCEDIMIENTO PARA LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE LAS TAREAS ESENCIALES

Una vez que hemos analizado el concepto de tarea esencial, sus características, sus ventajas y algunos fundamentos, ahora nos ocupamos del procedimiento que van a emplear los profesores a la hora de definir y seleccionar las tareas esenciales de cada título y certificado que se imparta en el propio territorio.

El problema que se plantea es que la expresión *tarea* no aparece en ninguno de los textos legales (órdenes o decretos) de consulta: ni en las cualificaciones, ni en



los títulos, ni en los certificados. Por tanto, ¿cómo identificar y definir dichas tareas esenciales?, ¿qué pasos seguir?

El primer paso es analizar el procedimiento empleado por el INCUAL para elaborar el catálogo de las cualificaciones. De acuerdo con lo establecido por el Consejo General de la Formación Profesional en mayo de 2003, para definir las cualificaciones, se crean en el INCUAL tantos grupos de trabajo como familias profesionales (26 en total), formados por agentes sociales y económicos (profesionales y empresarios), juntamente con los agentes educativos (técnicos y docentes), a los que, para determinadas familias profesionales, se agregaban también algunas Comunidades Autónomas. En el proceso (INCUAL, 2008) queda claro que al definir el diseño y los componentes de cada cualificación (y posteriormente del título y del certificado), la tarea constituye el punto de partida inicial: en primer lugar, los protagonistas del sector productivo, los propios trabajadores, definen qué sabe y hace bien un cocinero, un mecánico, un electricista, etc., es decir, definen las tareas principales de cada ocupación o puesto de trabajo; y a continuación, a partir de la definición de las tareas, los técnicos de cada familia profesional diseñan la cualificación y la formación asociada: competencias, realizaciones profesionales, contenidos, criterios, resultados de aprendizaje, etc. Además, a lo largo de este proceso se incluyen contrastes internos y externos, con la finalidad de ajustar la cualificación al puesto de trabajo y a los sistemas de producción. De alguna manera esto es lo que pretendemos también con la definición de tareas esenciales. Se trata de volver a lo que ha sido el punto de partida y el contraste de calidad para la definición de la cualificación, y a partir de ahí, del título y/o certificado correspondiente: el desempeño de los profesionales en su puesto de trabajo.

¿Cómo tienen acceso a esta información los profesores? En el grupo de trabajo hemos comentado y ensayado varios procedimientos, que no tienen por qué ser excluyentes. Antes de entrar en ello, debe quedar claro que el procedimiento a seguir en cada familia profesional dependerá de la propia familia y de la relación de los profesores con el mundo del trabajo; lo cual quiere decir que habrá familias profesionales a las que les resultará más fácil identificar las tareas esenciales y otras que encuentren una mayor dificultad.

El segundo paso, partiendo de la base de que los profesores conocen con detalle el SNCFP, consiste en informarse e identificar los cambios que han experimentado las ocupaciones y el mercado laboral de la familia profesional a la que pertenecen. Para este fin son de utilidad los observatorios y agencias: Observatorio Profesional, el Observatorio de las Ocupaciones, la Clasificación Nacional de Ocupaciones y la Clasificación Nacional de Actividades Económicas, el CEDEFOP y en el caso de Canarias, el OBECAN.

Finalmente, el tercer paso ya se centra específicamente en definir y seleccionar las tareas esenciales. Dado el carácter *esencial* es idóneo pensar en dos o tres tareas por cualificación (en nuestro caso han sido entre dos y tres para los certificados y entre cinco y ocho para los títulos), de acuerdo con el siguiente procedimiento, tal como consta en el informe del grupo de trabajo (VV.AA., 2012):



- En primer lugar, elaborar una sencilla descripción de las tareas que realiza un técnico en su empresa, tratando de responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que hace este trabajador en su lugar de trabajo? Puede servir de ayuda pensar en las diferentes fases del proceso productivo y en los diferentes puestos de trabajo que puede llegar a desempeñar. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la tarea va a quedar definida por un verbo de acción, un objeto y unas condiciones de desarrollo.
- Una vez que se han identificado tales desempeños profesionales, en el real decreto de los diferentes títulos de formación profesional consultamos el apartado denominado *Orientaciones Pedagógicas* de cada uno de los diferentes módulos profesionales. En dicho apartado nos fijamos en la sección referida a *las actividades profesionales asociadas* al módulo en cuestión y comprobamos si responde en su totalidad o parcialmente a la descripción de la tarea realizada anteriormente. De este modo, tomando como referencia las actividades profesionales identificadas en uno o en varios módulos, definimos la tarea esencial.
- A continuación, seguimos en el apartado de *Orientaciones Pedagógicas*, pero ahora prestamos atención a la sección que se refiere a *las líneas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje* y reconocemos ahí los resultados de aprendizaje asociados a la tarea esencial.
- A partir de este momento, dependiendo de cada familia profesional, la selección que realicen los profesores de las tareas esenciales se podrá contrastar de diversas formas: una, comparando las tareas esenciales con la información (estudios, informes, estadísticas, etc.) que nos ofrecen los diferentes observatorios y agencias consultadas; dos, revisando la selección de tareas entre los propios profesores de la familia profesional, suponiendo que buena parte de ellos tienen una relación más directa con la práctica profesional; tres, usar una metodología más sistemática, elaborando un cuestionario que les podamos pasar a empresarios o trabajadores del sector.

Entendemos que este puede ser un camino para definir las tareas esenciales mediante la reflexión y el debate entre el profesorado, sin perder de vista que lo que estamos definiendo es lo que sabe y hace el profesional en su trabajo, o lo que es lo mismo, lo que se supone que tiene que saber y hacer el estudiante cuando finalice su proceso de formación.

5. LA GUÍA PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Ya hemos comentado antes que uno de los objetivos de este proyecto curricular es elaborar lo que hemos denominado *Guía para el desarrollo curricular por familias*, que no es sino un recurso para facilitar y optimizar la programación didáctica de los profesores de formación profesional.

En términos generales, se pretende que los profesores se centren en la familia profesional, describiendo sus características y señas de identidad; una tarea



conducida por el coordinador y que se desarrolla mediante el diálogo y el debate entre los profesores de la familia. Desde el principio siempre ha estado claro para el grupo de trabajo que con esta guía no se pretende dar pautas o establecer una metodología para la programación didáctica y la conducción de la enseñanza de los profesores. Más bien lo que se busca en general con esta guía es que los profesores, a la hora de realizar su propuesta didáctica, no pierdan de vista las tareas esenciales que realizan los trabajadores.

Por tanto, la *Guía para el desarrollo curricular* solo pretende cumplir una *función mediadora* entre el currículo de formación profesional (cuyo texto se publica en el boletín oficial) y el desarrollo del currículo (programación didáctica y desarrollo). Con otras palabras, creemos que la guía no es otra cosa que un *documento puente* entre el diseño y la práctica docente, es decir, entre la formación y el empleo; y también un *documento bisagra*, en la medida en que facilita la flexibilidad de las enseñanzas. En la figura 3 vemos los componentes de la guía, que analizaremos con más detalle a continuación.

1. DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA PROFESIONAL

- 1.1. Relación de títulos y certificados que forman parte de la familia profesional.
- 1.2. Descripción de los títulos de formación profesional que se ofertan en el territorio.
- 1.3. Descripción de los certificados de profesionalidad que se ofertan en el territorio.

2. TAREAS ESENCIALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL

- 2.1. Relación de tareas esenciales por cada título y certificado de la familia profesional.
 - 2.2. Descripción de las tareas esenciales de cada título y certificado.
 - 2.3. Relación de tareas esenciales que son comunes a más de un título y/o certificado.
-

Figura 3. Componentes de la guía para el desarrollo curricular.

Para que los profesores de cada familia profesional puedan desarrollar este trabajo, la Dirección General de Formación Profesional del Gobierno de Canarias ha elaborado una herramienta informática que facilite el acceso a las bases de datos y la realización sistemática de los diferentes pasos a seguir. Con este programa informático, titulado *Guía de las Familias Profesionales*, se consiguen tres cosas importantes para la docencia en este campo: por una parte, que todos los coordinadores y profesores puedan cumplimentar la guía de su familia profesional, incorporando automáticamente la información que se precisa en cada apartado y que consta en diversas bases de datos; en segundo lugar, que puedan ir actualizando la guía, y especialmente la definición de tareas esenciales, en función de los cambios del mercado laboral y de los procesos productivos; y en tercer lugar, que los profesores que lo necesiten puedan realizar consultas de todo tipo sobre el funcionamiento del sistema de las cualificaciones y acerca de las diferentes familias profesionales.

En la siguiente web del Gobierno de Canarias se puede acceder a esta *Guía de las Familias Profesionales* (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>), donde ya podemos consultar las nueve familias profesionales que hasta la fecha la han cumplimentado: Comercio y Marketing, Electricidad y



Electrónica, Sanidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Agraria, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Informática y Comunicaciones.

5.1. LA DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA PROFESIONAL

El primer componente de la *Guía de las Familias Profesionales* es la descripción de la familia profesional, señalando sus características, especialidades, cualificaciones implicadas, títulos y certificados que la componen, condiciones de enseñanza, posibles acreditaciones, etc. Además, es necesario describir cada título y certificado que se oferte en el territorio.

En el acceso público (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>) señalado anteriormente, ya vemos los resultados de las nueve familias anteriores: para los títulos, la descripción consta de quince componentes (normativa, nivel, competencias, módulos formativos, sistema de reconocimiento, etc.); y para los cuestionarios, solo diez factores componen la descripción.

5.2. LAS TAREAS ESENCIALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL

Teniendo en cuenta el procedimiento seguido, el segundo componente de la *Guía de las Familias Profesionales* consiste en definir y seleccionar las tareas más significativas o esenciales de los títulos y certificados ofertados en el propio territorio.

En este caso se definen las tareas esenciales de cada título y certificado y a continuación se detalla cada tarea esencial, incorporando las capacidades (en el caso de los certificados) y los resultados de aprendizaje de los módulos (en el caso de los títulos) que directamente se relacionan con la tarea, previa identificación también del código y de la denominación del módulo de referencia.

Aunque el trabajo todavía no está del todo terminado, en el mismo siguiente acceso público (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>) vemos que ya se han definido las tareas esenciales para un importante número de títulos y certificados de las nueve familias profesionales nombradas anteriormente, tal como vemos, por ejemplo, si consultamos la Familia Profesional de Informática y Comunicaciones.

CONCLUSIONES

En este artículo se analizan algunas líneas teóricas generales que orientan la docencia en el campo de la formación profesional. Hemos comprobado que buena parte de la literatura sobre formación profesional se ocupa de los contextos de formación, de los recursos educativos y fundamentalmente de las tres dimensiones (diseño, desarrollo y evaluación) de los programas de formación. Pero, basándonos en nuevos escritos sobre Pedagogía de la Formación Profesional, creemos que la



propuesta de este artículo aporta una novedad a los postulados tradicionales, centrándose en las tareas que realizan los trabajadores en su puesto de trabajo, ya que es el mismo camino utilizado por las comisiones de expertos a la hora de definir las cualificaciones profesionales.

Conectando con lo que dicen algunos autores citados anteriormente (entre otros, Homs, 2002; Lave y Wenger, 1991; Mjelde, 2011), una de las ventajas que tiene la identificación de las tareas esenciales es desescolarizar la formación profesional y promover que se enseñe siguiendo los procesos que, de manera natural, utilizan los trabajadores en su empresa o lugar de trabajo.

Con todo, en relación con los objetivos formulados, podemos hablar de otras ventajas que los propios profesores que han participado en este proyecto reconocen que tiene esta definición y selección de tareas esenciales: acerca la formación a las exigencias del sector productivo; conecta a los profesores con la realidad, con el mundo de trabajo y con la empresa, como si las tareas esenciales representaran los ojos del mercado laboral para la formación; contribuye a la empleabilidad de las enseñanzas, toda vez que los alumnos, una vez que han finalizado los estudios, acceden a la búsqueda de empleo con una imagen ajustada de su perfil profesional; no menos importante es el hecho de que a partir de las tareas esenciales los profesores contextualizan, seleccionan y temporalizan mejor las situaciones de aprendizaje y los contenidos, teniendo en cuenta la realidad productiva de su territorio; y también facilita la coordinación entre los diferentes profesores de un centro para evitar repeticiones y solapamientos innecesarios.

Esta última ventaja referida a la coordinación no solo se hace necesaria entre los profesores de una misma familia profesional, sino también entre profesores de familias afines, lo cual entendemos que requiere, por parte de las autoridades educativas, la flexibilidad necesaria para modificar aspectos relacionados con la organización de los centros (tiempos, instalaciones, horarios, salidas, prácticas, etc.), si queremos optimizar la formación de los estudiantes por su mayor vinculación con la realidad y el desempeño profesional.

Por ello creemos que con esta iniciativa se avanza en la necesidad de que las reformas en formación profesional vayan más allá de los cambios estructurales. Más bien se trataría de «reestructurar [...] formas organizativas y curriculares que apoyen los cambios deseados» (Bolívar, 2008: 4), lo que significa al mismo tiempo poner el foco de atención en una perspectiva integrada de implementación del currículum propio del desarrollo de competencias.

De alguna forma, lo que podría aportar esta aproximación pedagógica es hacer pivotar el segundo nivel de concreción curricular no en el proyecto que tradicionalmente realizan los centros, sino en las señas de identidad de la familia profesional, tal como consta en los objetivos de este trabajo. Tiene importancia lo que decimos porque, a la hora de identificar las señas de identidad de cada familia profesional, la descripción (primer componente de la guía para el desarrollo curricular) se hace con relativa facilidad, siempre que se definan y se compartan los elementos para su identificación; lo que sin duda aportará la visión global de la familia, la relación entre las cualificaciones, las posibilidades de acreditación y, sobre todo, el potencial y credibilidad que, en dicho contexto, van a tener las tareas esenciales.



No resulta fácil, sin embargo, la definición y selección de tareas esenciales (segundo componente de la guía), que ha representado una labor sumamente compleja, toda vez que se precisa la toma de decisiones colectiva sobre el contenido y relevancia de lo que se entiende por tarea esencial del trabajador; una cuestión que tiene que ver con las unidades de competencia de cada cualificación, con el nivel de exigencia y responsabilidad, y también con los recursos que se utilizan en su desempeño.

Por ello es importante que la identificación de las tareas esenciales sea realizada por profesionales expertos de cada familia profesional que las dialoguen y acuerden, funcionando en este caso como una especie de comunidad de práctica que se reúne para tomar decisiones sobre la calidad y mejora de su trabajo profesional.

Pero no podemos olvidar que los expertos de cada familia profesional son profesores, no profesionales del sector productivo. Por ello, la definición de las tareas esenciales dentro de cada familia se lleva a cabo mediante un contraste interno y externo. En un primer momento, el contraste es interno, en la medida en que se tiene en cuenta la documentación pública y se dialoga y se acuerda con los propios colegas, que son docentes. Pero en un segundo momento se hace necesario también un contraste externo con la finalidad de validar el trabajo de los profesores, mediante entrevistas o cuestionarios con trabajadores y empresarios, que son los profesionales del sector productivo.

Una vez que en cada familia profesional se han definido y seleccionado las tareas esenciales de cada título y certificado, las tareas en cuestión actúan como criterio para priorizar qué se enseña y cómo. Lo cual no significa prescindir de la propuesta curricular prescrita por la Administración educativa, sino más bien ordenarla y seleccionarla en función de las prioridades establecidas en las tareas esenciales. La tarea esencial, por tanto, no constituye una propuesta didáctica en sí misma, sino más bien un criterio pedagógico, referente inexcusable desde nuestro punto de vista, para que cada equipo educativo realice su ineludible programación didáctica y la desarrolle.

Por otra parte, como hemos mencionado hace unas líneas, al contar con las tareas esenciales de cada título y certificado, también estamos contribuyendo a la definición de las señas de identidad de las diferentes familias profesionales. A lo largo de este proyecto y en contacto con los profesores que han participado, hemos podido comprobar que, en el contexto de cada familia profesional, las tareas esenciales operan como una especie de saber transversal con relación al sector productivo de referencia. Tanto es así que en algunos casos hemos comprobado, dentro de una misma familia profesional, e incluso entre familias con cierta afinidad, la existencia de tareas esenciales que son comunes a más de un título y certificado. En tales casos, consideramos que las tareas esenciales aportan además un valor estratégico, relacionado con la organización de las enseñanzas y de los centros; un asunto que ya se había propuesto en los objetivos.

De este modo, tomando como referencia las tareas esenciales de la cualificación y de la familia, desde el punto de vista organizativo se justificaría que los diferentes módulos se reordenen para hacer posibles los resultados de aprendizaje asociados a cada tarea esencial. Pero en todo caso, siempre debe quedar claro que la propuesta de tareas esenciales de cada familia, que realicen los diferentes grupos,



nunca debe considerarse como algo cerrado y acabado, sino como algo vivo, que se modifica con los cambios que tienen lugar en el mercado laboral y con las actualizaciones realizadas en el catálogo de las cualificaciones, que se aquilata cada vez más y mejor con el paso de los años; una tarea que bien podría hacer o gestionar el coordinador o coordinadora de cada familia profesional.

No obstante, reconocemos que avanzar en esta dirección no está exento de dificultades, por varias razones: porque el diseño curricular de la formación profesional está organizado de forma disciplinar, en asignaturas o módulos formativos; también por la propia inercia de los centros a la hora de organizar las enseñanzas; y por las normas que tradicionalmente han emanado de las autoridades educativas. Sabemos que la programación de las enseñanzas de formación profesional puede hacerse por ciclos (de forma integrada y en base a proyectos, que exigen una mayor coordinación) o por módulos (de forma disciplinar, que precisa de menos coordinación). En tal sentido, creemos que utilizar la guía para el desarrollo curricular como recurso didáctico (partir de las tareas esenciales) facilita tanto la programación integrada como la programación por módulos, pero, desde nuestro punto de vista, la guía representa un recurso que, por su propia naturaleza, precisa y demanda una mayor coordinación e integración de las enseñanzas que se imparten. Bueno sería, por tanto, que las Administraciones educativas fueran más flexibles, permitiendo una mayor autonomía a los centros para innovar y desarrollar proyectos integrados de formación profesional en base a las tareas esenciales.

Finalmente debemos señalar que a lo largo del desarrollo de este proyecto se ha aprobado en España la *Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)*, que crea la formación profesional dual del sistema educativo (art. 36). Ante este hecho la pregunta inevitable es la siguiente: ¿en la Formación Profesional dual qué papel puede jugar la guía de las familias profesionales y, más concretamente, la definición de tareas esenciales? La respuesta, desde nuestro punto de vista, es clara: el uso de la guía se hace todavía más necesario en los sistemas de formación profesional dual por varias razones principales. En primer lugar, porque, además de los profesores de los IES, serán los propios tutores de empresa quienes tendrán que consultar necesariamente la guía para situarse en el contexto más amplio del sector productivo y para conocer los componentes de cada título de formación profesional, así como las situaciones de aprendizaje que se precisan para conseguir las competencias de la cualificación. En segundo lugar, porque precisamente las tareas esenciales de cada título son las que se tienen que adquirir tanto en la empresa como en el centro; dicho de otra manera, las tareas esenciales constituyen el nexo entre la empresa y el centro educativo, el elemento común de referencia para que las actividades que realicen el profesor y el tutor de empresa estén coordinadas y operen con eficacia. Estamos convencidos, por tanto, de que recursos curriculares como el que se propone en este artículo podrán contribuir a la profesionalización de los docentes de formación profesional (estén en los centros educativos o de trabajo), así como a una mayor calidad de los sistemas de formación profesional y, especialmente, de los modelos basados en formación dual o en alternancia con el trabajo.

RECIBIDO: 1-7-2016, ACEPTADO: 22-2-2017



BIBLIOGRAFÍA

- AMOR, E.M. (2007). «Las cualificaciones profesionales: un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española». *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81, 89-103.
- ARBIZU, F.M. (2007). «Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación». En *Avances en Supervisión Educativa*, 7, monográfico (Revista digital de la Asociación de Inspectores de Educación de España). Recuperado el 5 de marzo, 2013, de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=49.
- (2009). «Cualificaciones y Formación Profesional en España: evolución, necesidades y retos futuros». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 3-41.
- ARVIL V., MIDDLETON, A. y ZIDERMAN, A. (1992). «El documento de política del Banco Mundial sobre la educación técnica y la formación profesional», en *Perspectivas. Revista trimestral de Educación*, 82, xxii, 2, 133-150.
- BANCO MUNDIAL (1991). *Educación técnica y formación profesional*. Documento de política del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-Industrial*. Madrid: Alianza.
- BENNER, P. (1991). «The role of experience, narrative, and community in skilled ethical comportment». *Advances in Nursing Sciences*, 14(2), 1-21.
- (1997) *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Berna: Hans Huber.
- BILLET, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin. En Fuller, *op. cit.*
- BLAS, F. de A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- BOE (1970). Ley General de Educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 6 y 7 de agosto de 1970.
- (1990). Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de octubre de 1990.
- (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 20 de junio 2002.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006.
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013.
- BOLIVAR, A. (2008). «Las competencias y las profesiones». *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- BRUNET, I. y BEZUNEGUI, A. (2003). *Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CARVAJAL, M.L. y HERMÁN, L.M. (2012). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo* (libro electrónico). Málaga: IC Editorial.
- CASTELLS, M. (1994). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

- CHACÓN DELGADO, M. (2011). «Nuevos aires en la Formación Profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 50-53.
- CIPOLLA, C.M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). «Formación profesional: una necesidad para la empresa». En *Documentos-Círculo de Empresarios*, 1, 1-75. Recuperado el 15 de enero, 2014, de http://api.ning.com/files/0mplsrpk3E11hTfIcebQVx2N1OB18GcFbq6anfZquoe9VueLxr4eoDCGseW-gTfAeN*iUp-Qc603*DD3WmXIWFSSmW8fSETmE/FP.pdf.
- COLARDYIN, D. (2002). *La evaluación basada en competencias. Documento conceptual*. Recuperado el 12 de noviembre, 2013, de <http://www.ons.org/udse/secondary/documentos/1-Trad%20ASSESSMENT20%base-1.DOC>.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- (2006). *El marco europeo de cualificaciones: una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- CRESPO, S. (2010). *Elaboración de programaciones y unidades de trabajo en la formación profesional* (libro electrónico). Alicante: ECU.
- DAVIES, B.J. (2009). «El sistema de formación profesional en Gales», en GAIRÍN, J., ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 51-80.
- DE PABLO, A. (1997). «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción». *Reis*, 137, 137-161.
- DEL CASTILLO, M. (2003). «Una ley para la Formación Profesional». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3 (55), 343-348.
- DELORS, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DEWEY, J. (2004). *Experienciayeducación* (1.ª edición: 1939). Madrid: Biblioteca Nueva
- DYNANO (2001). «Dynamiques territorielles et mobilité des compétences». *Glossaire français-anglais-allemand-espagnol-italien*. Ministerio de la Educación Nacional de Francia.
- EAEA (2017). *Manifiesto for Adult Larning in the 21st Century*. Brussels: European Association for the Education of Adults. Recuperado el 4 de febrero, 2017, de <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifiesto/manifiesto.pdf>.
- ECHEVERRÍA, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- (2003). Cualificar mediante la Formación Profesional, ¿quimera, realidad, anhelo? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(3), 349-364.
- ECHEVERRÍA, J. (2002). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *e-learning*. *Revista de Educación*, extraordinario, 201-210.
- (2012). Aprendizaje e innovación en la sociedad red, en GAIRÍN, J. (ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España, 32-43.



- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. y SENKER, P. (2000). «Development of knowledge and skills at work», en COFFIELD, F. (ed.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, vol. 1. Bristol, The Policy Press. En Fuller, *op. cit.*
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J. e INGLÉS, M. (1994). *La Formación Profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori-ICE de la UB.
- FERNÁNDEZ LUZÓN A. y TORRES M. (2013). *Las Políticas de Formación Profesional en España y en Europa: Perspectivas Comparadas*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ RAMOS, J.A. (2009). «Los nuevos retos de la Formación Profesional». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 1-3.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, M. y SÁNCHEZ, J.C. (1997). *Valoración de puestos de trabajo. Fundamentos, métodos y ejercicios*. Madrid: Díaz de Santos.
- FERRÁNDEZ, A., TEJADA, J. y otros (2010). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FISCHER, M. (ed.) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- FLECHA, R. (1994). «Nuevas desigualdades educativas», en CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FULLER, A. (2006). «La combinación formación-trabajo». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 37, 70-83.
- GABILONDO, A. (2011). «Europa y España ante el reto de la Formación Profesional». *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 4, 15-29.
- GAIRÍN, J. (2009). «Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente: una visión desde Europa», en GAIRÍN, J., ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 171-214.
- (2012) (ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (2009) (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- GARCÍA FRAILE, J.A. (2009). «Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias». *Efora. Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas*, 3, 83-114.
- GESSLER, M. (2009). «El sistema de formación profesional en Alemania», en GAIRÍN, J; ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 23-50.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GREINERT, W.-D. (2004). «Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica». *Revista de Formación Profesional*, 32, 18-26.
- GOBIERNO DE CANARIAS. (2015). Guía de las Familias Profesionales. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Revisado el 29 de junio, 2015, de <http://www3.gobierno-decanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>.
- GONCZI, A. (2002). «Teaching and Learning of the Key Competencies», en D.S. RYCHEN, L.H. SALGANIK y M.E. McLAUGHLIN (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical.



- HOMS, O. (2002). *De la cualificación a la competencia: cambio de época y de paradigma*. Madrid: Universidad Complutense.
- (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Obra Social. Fundación La Caixa: Barcelona (edición electrónica disponible en Internet) Recuperado el 22 de marzo de 2014 en: <http://www.laCaixa.es/ObraSocial>.
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- (2008). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado el 1 de octubre de 2012 en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web_Folleto_castellano.pdf.
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional.
- JIMÉNEZ, B. (2003). «La calidad en el centro y en las aulas de Formación Profesional». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(3), 433-446.
- JOVER, G., FERNÁNDEZ, C. y RUIZ, M. (2005). «El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea», en ESTEBAN CHAPAPRIA, V. (ed.), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- KERN, H. y SCHULMANN, M. (1988). *El fin de la división del trabajo. Racionalización en la producción industrial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press. En Fuller, *op. cit.*
- LAVE, J. (1996). «Situated learning in communities of practice», en RESNICK L.B., LEVINE J.M, y TEASLEY, S.D. (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Pittsburgh US, APA Books.
- LÓPEZ CALVO, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2008). «La formación profesional por competencias: las implicaciones en la relación entre formación y empleo». *Tempora. Revista de historia y sociología de la educación*, 1, 155-173.
- LORENTE, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro.
- LUCENA, M., ÁLVAREZ, J. y RODRÍGUEZ, C. (2011). «Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional». *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2(1), 21-27.
- MAJÓ, J. (1996). «Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 6-7, 45-47.
- MARSICK, V.J. (2012). «¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo?», en GAIRÍN, J (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España, 74-93.
- MARSIK, V.J., VOLPE, M. y WATKINS, K.E. (1999). «Theory and practice of informal learning in the knowledge era». *Advances in Development Human Resources*, 1, 80-95.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional* (tesis doctoral). Valencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- MENDEL-AÑONUEVO, C. (2003). *Lifelong learning. Discourses in Europe*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.



- MERINO, R. (2005). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual». *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, 8, 211-236.
- MERINO, R. (2006). «¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 37, 55-69.
- MJELDE, L. (2011). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Toronto. The Centre for the Study of Education and Work.
- MIRA LEMA, J.L. (2003). El reto de la Formación Profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3(55), 335-342.
- NEUWEG, G. (ed.) (2000). *Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Vienna, Munich, Studien-Verlag. En Rauner y Maclean, *op. cit.*
- OCDE (2010). *Learning for Jobs. Reviews of Vocational Education and Training*. París. El documento se ha traducido en español como *Preparándose para trabajar*. Recuperado el 9 de diciembre de 2013 en: http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparandose-para-trabajar.pdf.
- OIT (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional. El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. CINTERFOR: Montevideo. Por Fernando Vargas Zúñiga.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001). «La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-113.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PLANAS, J. (1986). «La Formación Profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, 5, 71-112.
- RAUNER, F. (2007). «El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 40, 58-73.
- RAUNER, F. y MACLEAN, R. (ed.) (2008). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Madrid: Springer.
- REINISCH, H. y FROMMBERGER, D. (2004). «Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 32, 27-33.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Alertes.
- RUBIO HERRÁEZ, E. (2008). «Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento». *Revista Participación Educativa*, 9, 14-29.
- SALINERO MARTÍN, M.Y. (2009). «La Formación Profesional como fuente de ventaja competitiva para las empresas y como oportunidad de empleo». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 43-67.
- SANTOS, F. (2010). «Diseño de medios didácticos en las enseñanzas de Formación Profesional». *Innovación y Experiencias Educativas. Revista Digital*, 8, 1-9.
- SCHULTZ, T.W. (1968). *Valor económico de la educación*. México: Uteha.



- SOLER, M. (2011). «Presente y futuro de la Formación Profesional en España». *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 4, 38-47.
- TOURAINÉ, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- ÚBEDA, M. (2009). «La inversión en Formación Profesional: su impacto y mediación en la cuenta de resultados y en la productividad». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 131-161.
- UNESCO (1996). *La Educación Técnica y la Formación Profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116133so.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (2002). *La Declaración de Copenhague*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Recuperado el 7 de junio de 2013 en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/copenhagueprocesoes.pdf?documentId=0901eE72b800c73a1>.
- VARSORI, A. (2004). «El papel de la Formación Profesional en la política social europea y el CEDEFOP». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 32, 68-82.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2008). «Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias». *Educación XXI*, 11, 155-181.
- VV.AA. (1981). *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid, Ministerio de Economía y Comercio.
- (2012). *Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional I* (Informe inicial del proyecto. Documento no editado). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, Gobierno de Canarias.
- (2014). *Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional II* (Aportaciones del segundo grupo y resultados finales del proyecto. Documento no editado). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, Gobierno de Canarias.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- WESSILINK, R., BIEMANS, H., MULDER, M. y VAN DEN ELSEN, E. (2007). «La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 40, 42-57.
- ZAMANILLO, I. y LARENA, I. (2010). «Un nuevo escenario para el tratamiento del conocimiento tácito». *International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management XIV Congreso de Ingeniería de Organización*. Donostia-San Sebastián.



CAUSAS Y SOLUCIONES DE LOS BAJOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE CANARIAS MOSTRADOS EN LOS INFORMES DE EVALUACIÓN

Cristina Rosales y Lidia Cabrera
Colegio Decroly y Universidad de La Laguna

RESUMEN

Los informes comparativos de evaluación educativa, sistemáticamente, sitúan a Canarias en lugares desventajados en casi todos los indicadores, lo que nos llevó a desarrollar este estudio sobre causas y soluciones de los bajos resultados educativos, desde la singularidad del contexto histórico, geográfico y cultural de las islas, para construir explicaciones a partir de las voces de los implicados. Se optó por una investigación cualitativa, basada en la consulta a expertos a través de un cuestionario con preguntas abiertas. Los informantes fueron 21 hombres y 19 mujeres representantes de la Consejería de Educación, sindicato de profesorado, Consejo Escolar de Canarias, investigadores de la Universidad de La Laguna, profesorado, asociaciones de padres y madres y alumnado con alto y bajo rendimiento. Los resultados muestran una amplitud de causas atribuidas principalmente a la falta de interés del profesorado, desmotivación y perfil socioeconómico del alumnado, pobreza de la sociedad canaria y entorno familiar. Las soluciones sugieren sobre todo compensar desigualdades del alumnado, implicar a las familias y cambiar el modelo de formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE: rendimiento escolar, rendimiento educativo, calidad educativa, evaluación educativa.

ABSTRACT

«Causes and solutions to the low education achievement of the Canary Islands shown in comparative assessment». Educational evaluations explain negative results of Canary Islands in the different analyzed indicators, for this reason we developed this study about causes and solutions to the low education achievement from specific historic, geographic and cultural context of the Canary Islands, to explain and analyze the estimations attributed by stakeholder. We developed a qualitative study based on consulting educative agents, through an open-ended questionnaire. The participants were 21 men and 19 women from Ministry of Education, teachers' union, Canarias School Council, researchers of the University of La Laguna, teachers, parents' associations and students with high and low performance. The results present different causes attributed but main factors were related to lack of interest of teachers, demotivation and socioeconomic profile of students, poverty of the Canary Islands' society and family environment. The solutions suggest mostly offsetting inequalities of students, engaging families and changing the model of initial teacher education.

KEYWORDS: School performance, Educational achievement, Quality of education, Educational evaluation.



INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa y los estudios comparativos nacionales e internacionales más recientes ponen de manifiesto el persistente bajo rendimiento escolar del alumnado de Secundaria en España, retrato de una problemática que adopta matices específicos dependientes del contexto geográfico, histórico, social y cultural de cada realidad educativa (Rosales, 2015; Saturnino, 2012). Esta es una de nuestras hipótesis explicativas para la Comunidad Autónoma de Canarias, que sistemáticamente se identifica como zona con malos resultados, aparentando ser un escenario especialmente susceptible.

En un estudio de revisión realizado por Rosales (2015) en el que se analizaron 104 informes nacionales e internacionales de evaluación educativa se concluyó para Canarias: una baja esperanza de vida escolar; una baja tasa de graduación en la ESO; uno de los más bajos niveles de rendimiento; una baja tasa de idoneidad, con la tasa de repetición más alta; un alto porcentaje de abandono temprano y una escasa adaptación de los centros educativos a las características socioculturales y económicas del entorno. Estos datos ofrecen un claro suspenso para Canarias en el logro de objetivos escolares, en las posibilidades de los estudiantes de promocionar académicamente y en la equidad educativa, lo que despertó nuestro interés por indagar sobre los factores determinantes los mismos, con el fin de enfocar propuestas de mejora ajustadas a las carencias y demandas de la sociedad y su mercado laboral, tal y como se sugiere en las Orientaciones de PISA para las Islas Canarias (Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, 2012).

Los estudios sobre bajo rendimiento escolar atribuyen una naturaleza multidimensional a las causas asociadas, donde los factores relacionados van del macrosistema a los microsistemas (Risso, Peralbo y Barca, 2010), destacando la conexión existente entre ellos (personal, familiar, escolar y social) (Hernández y Santana 2010; Barca, Peralbo, Porto, Barca y Santorum, 2013). Sin embargo, no existe una jerarquización en la determinación que adopta cada uno de esos factores en los resultados educativos, ni qué variables ejercen una mayor influencia (Reynolds y Teddlie, 2000) (Marchesi y Hernández, 2003), por lo que se hace necesaria una mayor explicación y descripción en contextos específicos. Para Canarias, donde la tarea educativa se ha llevado a cabo de un modo descoordinado entre partes implicadas, se requiere de un modelo educativo propio, contextualizado y en el que prime el acuerdo social y político.

A partir de estas premisas, con este estudio nos propusimos conocer mejor la situación educativa imperante en Canarias, indagando a través de las voces de los agentes directamente implicados (administración, investigadores, profesorado, familias y alumnado), para conocer las singularidades del proceso educativo y entenderlo a partir de sus perspectivas, con el fin de identificar las causas más influyentes del bajo rendimiento del alumnado e identificar soluciones ajustadas al contexto.

Los objetivos específicos fueron:

- a) Conocer las opiniones y explicaciones dadas por los agentes educativos a los resultados educativos de Canarias expuestos en los informes comparativos de evaluación nacional e internacional.



- b) Identificar las causas atribuidas por los implicados a los bajos resultados registrados.
- c) Identificar las soluciones más idóneas a poner en práctica, según necesidades identificadas y características específicas del contexto educativo canario.

MÉTODO

METODOLOGÍA

Para abordar estos objetivos se determinó el uso de una metodología que permitiera un acercamiento al problema de modo comprensivo y contextualizado. Por un lado, se hizo necesario pensar en herramientas de recogida de información cualitativa, puesto que la explicación de la realidad objeto de estudio requería el acercamiento a la misma de un modo inductivo, a través del cual fueran emergiendo nuevas cuestiones y nuevas respuestas para explicar la realidad estudiada; por otro lado, cuando planteamos el problema de investigación nuestra finalidad era comprender el fenómeno a analizar, construir significados y explicaciones a partir de las voces de los participantes, lo que hizo pensar en un paradigma interpretativo y en un diseño de investigación cualitativa. El paradigma interpretativo de investigación (Constructivismo Social) goza de una amplia tradición en investigación (Crotty, 1998; Flick, 2004; Lincoln, Lynham y Guba, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor y Bogdan, 1984;), al amparo del cual se han desarrollado y consolidado varias modalidades metodológicas (Bisquerra, 2004; Creswell y Plano, 2011; Creswell, 2014; Kerlinger, 1988). Esta forma de hacer investigación se centra en el significado que dan las personas que forman parte de las situaciones objeto de estudio, y se da importancia a los sentimientos, las representaciones y los significados que construyen (Denzin, 1978), por lo que el conocimiento es siempre social (Crotty, 1998). A la vez, se atribuye mucha importancia al contexto, a su estructura y sus condiciones, para entender los hechos (Strauss, 1987). Desde sus inicios, «los investigadores cualitativos han estado interesados por las acciones que las personas emprenden a partir de ciertas representaciones de la realidad, según su concepción del mundo y las posibilidades del momento» (Deslauriers, 2004).

Nosotras queríamos explicar la realidad educativa de Canarias combinando y contrastando los significados provenientes de los diferentes implicados, al creer que juntando los puntos de vista de cada uno de ellos podríamos entender de un modo más global la realidad. Para ello utilizamos un diseño de investigación que nos permitiera recoger los datos a partir de cuestiones abiertas y hacer comparaciones interparticipantes. De ese modo se diseñó un estudio totalmente cualitativo, de carácter fenomenológico, basado en la consulta y registro de opiniones a expertos y participantes, a partir de cuyos discursos se pudieron obtener, de un modo inductivo y contrastado, razones explicativas de la situación educativa de Canarias. Posteriormente, se cuantificaron las respuestas para determinar el peso que representaba cada respuesta y el consenso entre participantes, pues, como han defendido muchos autores (Strauss, 1987), la investigación cualitativa no rechaza las cifras sino que no las pone el lugar más relevante.



Los participantes en el estudio se eligieron de forma intencional, siguiendo unos criterios de selección establecidos y consensuados previamente: implicación directa en educación; representación de estamentos relevantes integrantes de la comunidad educativa; pertenencia a colectivos y participación en iniciativas de mejora educativa.

La muestra quedó constituida por 40 participantes (21 hombres y 19 mujeres) que fueron identificados y divididos en cinco subgrupos: 6 representantes de la administración educativa (3 cargos políticos de la Consejería de Educación, 1 miembro del Consejo Escolar de Canarias, y miembro de una organización sindical); 4 investigadores de la Universidad de La Laguna (investigación educativa); 13 profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria Obligatoria (de distintas áreas y pertenecientes a movimientos de renovación pedagógica —MRP— o proyectos de innovación educativa); 6 representantes de las familias (padres y madres pertenecientes a federaciones y confederaciones de AMPA); y 11 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria con alto y bajo rendimiento (relacionados con organizaciones/asociaciones estudiantiles).

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El cuestionario abierto, a modo de relato, constituyó el único instrumento de recogida de información. El objetivo principal fue conocer perspectivas, valoraciones y opiniones de los participantes, tanto sobre los resultados emitidos en los informes de evaluación como sobre las causas y las soluciones para el bajo rendimiento escolar en Canarias.

Para garantizar que el cuestionario se convirtiera en una herramienta válida y efectiva para alcanzar los objetivos del estudio, se tuvieron en cuenta las consideraciones de distintos autores (Scott, 2001; Alaminos, 2006; Landeta, 2002; Okoli y Pawlowski, 2004; Romero *et al.*, 2012; Cabero e Infante, 2014) que aconsejan partir de cuestiones abiertas, preguntas claras y concisas, fácilmente comprensibles que favorecieran la implicación directa con el tema a tratar.

Cada participante se comprometió a contestar y a argumentar las preguntas planteadas, así como a leer previamente un informe de 15 páginas, donde se les mostraba un resumen de los resultados obtenidos tras el análisis de 104 informes de evaluación realizados por instituciones nacionales e internacionales sobre resultados educativos (Rosales, 2015).

En relación con las conclusiones resaltadas en este informe-resumen surgieron seis ámbitos de interés claves a plantear en el cuestionario: imagen de la realidad educativa de Canarias emitidos por los informes de evaluación; características de los resultados educativos expuestos en los informes de evaluación; idoneidad de los informes de evaluación; comparación de diferentes contextos educativos; causas de los resultados educativos, así como los factores más determinantes del bajo rendimiento escolar en la ESO en Canarias; propuestas de mejora en relación con las necesidades actuales del contexto de Canarias.



PROCEDIMIENTO

Los primeros contactos con los informantes participantes se realizaron vía telefónica, donde se les informó sobre los objetivos del estudio y naturaleza de la metodología utilizada, y se les solicitó su participación y compromiso en la investigación. En un segundo momento se les fue enviando por *e-mail* el informe y los cuestionarios que debían cumplimentar. En algunos casos estos cuestionarios fueron contestados por escrito, a modo de relato, y en otros casos se realizó a través de una entrevista presencial.

En el análisis, después de una primera lectura de la cual se obtuvo una idea global de las opiniones expuestas, se identificaron las categorías e indicadores de análisis alrededor de los cuales se organizó y clasificó la información emitida a través de un parafraseo, que facilitó la segmentación, categorización y codificación de la información. Este procedimiento se llevó a cabo utilizando la técnica de «Análisis de Contenido», siguiendo los patrones típicos para el análisis de datos cualitativos (Miles y Huberman, 1994), a través de la cual se hizo un análisis sistemático y profundo de las respuestas en el que: a) se delimitaron las partes y se categorizaron; y b) se hicieron análisis interpretativos para buscar conexiones entre categorías y elaborar respuestas para las preguntas de investigación. Finalmente, se agruparon las aportaciones según el perfil de los participantes. En un segundo momento, se jerarquizaron las respuestas para ponderar su interés en el estudio y su peso relativo en el conjunto de participantes. Para ello se calculó la frecuencia de respuestas, para lo que se realizó una tabla de recuento de aportaciones, que permitió detectar y reflexionar sobre las aportaciones más frecuentes y al mismo tiempo analizar las más divergentes. De este recuento se extrajo el porcentaje de convergencia, analizando el peso relativo que adoptaba cada categoría e indicador según subgrupo de experto.

RESULTADOS

Los datos del estudio los presentamos alrededor de tres cuestiones principales: valoración de los resultados educativos de Canarias en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; causas atribuidas a tales resultados educativos; soluciones aportadas por los distintos agentes educativos participantes.

1. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Los participantes califican los resultados de Canarias descritos en los informes de evaluación de preocupantes, por el destacado bajo rendimiento escolar, y plantean la necesidad urgente de tomar decisiones de mejora.

En la tabla 1 se recogen las opiniones más destacadas, organizadas por dimensiones temáticas y subgrupo de agente educativo del que proceden, así como el sumatorio total de aportaciones (cifras absolutas y porcentajes) en las que existe más coincidencia de opiniones.



TABLA 1. VALORACIÓN DE RESULTADOS EDUCATIVOS POR SUBGRUPO

APORTACIONES (PARAFRASEO)	ADM	INV	PROF	FAM	ALU	Total
Destacan resultados preocupantes, malos resultados.	16,6%	75%	77%	100%	100%	77,5%
Se exigen mejoras educativas intensas y urgentes.	33,3%		15,4%	33,3%		15%
Los resultados en la ESO son malos en términos absolutos, pero no lo son tanto si los contextualizamos y los relacionamos con variables socioculturales, históricas y socioeconómicas.	16,6%	25%	7,7%			7,5%
Se es muy crítico con la educación en Canarias.		25%	7,7%			5%

Nota: ADM, Administración; INV, Investigadores; PROF, Profesorado; FAM, Familias; ALU, Alumnado.

El 77,5% de los participantes coincide en describir los resultados educativos de Canarias como malos, conectados con un evidente fracaso escolar: «Estos resultados son preocupantes, porque indican un fracaso del sistema para un alto porcentaje del alumnado, y porque se mantienen en el tiempo sin que se atisben mejoras significativas, porque no se buscan soluciones eficaces a estos males» (Id. 5). Destaca el subgrupo perteneciente a la administración, que no los valora tan negativamente.

Las opiniones del conjunto de participantes se refieren a «resultados pésimos» comparados con los de otras Comunidades Autónomas y otros países de la Unión Europea.

Los datos de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales en las que ha participado Canarias apuntan a que el sistema educativo canario que se encuentra en la inmensa mayoría de los indicadores a una buena distancia de la media de la gran mayoría y en algunos casos de la totalidad de las Comunidades Autónomas, de la media de España y de la media de Europa (Id. 7).

Las mayores debilidades identificadas se refieren sobre todo al alto porcentaje de estudiantes que se queda sin graduar y al bajo dominio en competencias básicas de los graduados. Sin embargo, también se hace manifiesta la rigurosa crítica a la que, según ellos, es sometida la educación en Canarias, sin tener en cuenta otro tipo de parámetros de aprendizajes.

Generalmente se es muy crítico con la educación en Canarias, pero mi impresión es que es cierto que tiene mucho que mejorar, pero en términos generales no estamos tan mal como la gente o los medios de comunicación dicen que estamos (...) (Id. 17). Mi opinión va en un doble sentido. Sin duda, los resultados, desde una perspectiva de aprendizajes académicos, son mejorables. Sin embargo, si se valoraran los resultados más allá de lo estrictamente académico, considerando otro tipo de aprendizajes y «resultados», difíciles de medir o incorporar a pruebas de resultados externas, seguramente la «foto» no sería tan negativa (...) (Id. 9).



Por ello, se manifiesta la urgente necesidad de contextualizar dichos resultados y de realizar análisis contextuales diferenciales: «Es verdad que los resultados en Educación Secundaria son malos en términos absolutos, pero no lo son tanto si los contextualizamos y los relacionamos con variables socioculturales, históricas y socioeconómicas (...)» (Id. 8). Se hace referencia al esfuerzo que están realizando los profesionales por mejorar los resultados educativos que no aparece reflejado en los informes de evaluación.

En muchas aulas y centros de Secundaria se están haciendo cosas bien pero que no son de dominio público, es decir, las evaluaciones referidas en el informe-resumen no recogen la cantidad, riqueza y variedad de experiencias positivas que se están desarrollando en los institutos de Canarias (véase por ejemplo los premios que concede desde hace años el Consejo Escolar de Canarias a centros educativos por su labor) (Id. 7).

Un 15% de los participantes va más allá de las valoraciones y hablan de retos a afrontar de forma urgente para la mejora y la compensación, proponiendo alternativas e ideas para la toma de decisiones: «A esta situación habría que buscarle rápidamente solución, cambiando la metodología de enseñanza-aprendizaje, motivando a los alumnos y haciéndoles comprender la importancia de una formación continuada y las ventajas que esto conlleva para su posterior vida laboral» (Id. 25).

2. CAUSAS ATRIBUIDAS A LOS BAJOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE CANARIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Entre el conjunto de razones atribuidas por los participantes a los bajos resultados educativos de la ESO en Canarias, destaca su pluralidad, variedad y complejidad de aspectos influyentes, lo que coincide con la literatura científica. Así lo expresan algunos de ellos:

Los resultados educativos son la consecuencia de varios factores fundamentales, entre los que destaco: escasa financiación, lastre generacional con escasas expectativas sociales por la importancia de la educación, un sistema educativo que por sus solos medios es incapaz de dar una respuesta adecuada al problema de abandono, tasas de idoneidad. El problema no es sólo escolar, es social en su conjunto. No es coyuntural, es estructural. Por tanto no se puede afrontar sólo desde el recinto escolar. El paro, la creciente exclusión social, la escasa oferta cultural en el entorno social, las propias expectativas sociales sobre el papel de la educación, la formación del profesorado y la propia organización escolar, la implicación de las familias, los continuos cambios legislativos con la consiguiente desorientación generalizada, la incompetencia política, la burocracia que recarga de tareas inútiles a los centros educativos, todo ello, entre otros, son factores que condicionan los resultados (Id. 5). La pobreza en el sentido literal, la falta de una política cultural destinada a las clases populares, un mercado de trabajo que no demanda formación, al contrario de lo que se afirma, las escasas acciones para compensar precozmente los desfases curriculares, la carencia de profesionales formados para atender al alumnado con



dificultades no académicas, pero que influyen en el rendimiento escolar, como alumnado disruptivo, perteneciente o no a familias desestructuradas, conflictividad social, pésimos hábitos alimenticios, pésimos hábitos de estudio, falta de recursos para atender la diversidad, además de pocas becas para compensar desigualdades, entre otros factores (Id. 16).

Estos testimonios ilustran a la perfección cómo en Canarias, en la actualidad, no se puede hablar de un único factor determinante, sino de un conjunto de factores conectados entre sí, procedentes de los diferentes ámbitos que confluyen y conforman el contexto educativo. La gran constelación de variables identificadas por los participantes las agrupamos alrededor de cinco factores: a) histórico-social, b) profesorado, c) alumnado, d) institución y e) familia. En las siguientes tablas se muestran las variables asociadas a cada factor (tablas 2, 3, 4, 5 y 6).

TABLA 2. CAUSAS DE BAJOS RESULTADOS EN LA ESO ATRIBUIDAS A RAZONES HISTÓRICO-SOCIALES

FACTOR HISTÓRICO-SOCIAL	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Retraso educativo de las generaciones.	33,3%					5%
Falta de conciencia social del problema.	16,6%					2,5%
Falta de compromiso compartido.	16,6%					2,5%
Falta de planificación estratégica compartida.	16,6%					2,5%
Nivel sociocultural de la sociedad.	33,3%	25%	15,4%			12,5%
Escasa financiación económica.	16,6%	25%		16,6%	9,09%	7,5%
Escasez de recursos.	16,6%		23%			10%
Escasas expectativas sociales por la educación.	16,6%					2,5%
Alto porcentaje de paro.	16,6%					2,5%
Creciente exclusión social.	16,6%					2,5%
Escasa oferta cultural en el entorno social.	16,6%					2,5%
Incompetencia política.	16,6%					2,5%
Pobreza social.			7,7%			2,5%
Falta de una política cultural destinada a las clases populares.			7,7%			2,5%
Mercado de trabajo que no demanda formación.			7,7%			2,5%
Conflictividad social.			7,7%			2,5%
Modelo de sociedad.			7,7%			2,5%
Escasa cultura del esfuerzo y del trabajo.			7,7%			2,5%
Falta de estrategias de mejoras experimentadas en otros contextos similares.	16,6%					2,5%





TABLA 3. CAUSAS DE BAJOS RESULTADOS EN LA ESO ATRIBUIDAS AL PROFESORADO

FACTOR PROFESORADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Escasa competencia profesional docente.	33,3%	25%				7,5%
Limitada formación del profesorado.	16,6%	50%	7,7%			7,5%
Formación continua no exigente.		25%	7,7%			5%
Carencia de profesionales formados para atender dificultades no académicas.			7,7%			2,5%
Escaso interés y desmotivación del profesorado.			15,4%	16,6%	27,3%	15%
El profesorado no sabe gestionar el clima del aula. Imponer disciplina.			7,7%			2,5%
Falta de autocrítica por parte del profesorado.			7,7%			2,5%
Escasa implicación profesional del profesorado.			7,7%			2,5%
Nivel de liderazgo, gestión y pedagogía del equipo directivo y de centro.	16,6%	25%				5%
Profesorado envejecido.	16,6%					2,5%
Profesorado no evaluado.	16,6%					2,5%
Coordinación de los equipos docentes.	16,6%					2,5%
Exceso de burocracia en la labor docente.				16,6%		2,5%
Dificultad del profesorado para atender a las necesidades individuales del alumnado.			7,7%		9,09%	5%
Desprestigio del profesorado.			7,7%			2,5%
Expectativas de los profesores sobre los alumnos.			7,7%			2,5%

TABLA 4. CAUSAS DE BAJOS RESULTADOS EN LA ESO ATRIBUIDAS AL ALUMNADO

FACTOR ALUMNADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Escasa motivación de los alumnos hacia los estudios.	16,6%		7,7%	33,3%	18,2%	15%
Escaso esfuerzo del alumnado.	16,6%		7,7%			5%
Pésimos hábitos alimenticios en el alumnado.			7,7%			2,5%
Pésimos hábitos de estudio en el alumnado.			7,7%			2,5%
El alumnado no valora la educación (no entiende para qué estudiar).			7,7%			2,5%

Alto porcentaje de alumnado extranjero.			16,6%			2,5%
Alto porcentaje de alumnado con NEAE.			16,6%			2,5%
Retraso en la formación del alumnado (limitadas habilidades y competencias adquiridas en etapas anteriores).			16,6%	27,3%		10%
Bajas expectativas del alumnado canario hacia su futuro.			33,3%			5%
Condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado.	50%	7,7%	16,6%	9,09%		12,5%

TABLA 5. CAUSAS DE BAJOS RESULTADOS EN LA ESO ATRIBUIDAS A VARIABLES INSTITUCIONALES

FACTOR INSTITUCIÓN	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Gestión, dirección y autonomía de los centros.	33,3%	25%				7,5%
Educación conceptual.	16,6%	25%				5%
Escasa competencia del sistema educativo.	16,6%					2,5%
Continuos cambios legislativos. Legislación incompetente.	16,6%		15,4%			7,5%
Excesiva burocracia en los centros educativos.	16,6%					2,5%
Vertebración pedagógica del currículo.		50%				2,5%
Modelos de evaluación del alumnado inadecuados.		25%				2,5%
Escasa calidad de los servicios de apoyo psicopedagógico.		25%				2,5%
Falta de un modelo de inspección mucho más cercano y comprometido con la calidad y el quehacer pedagógico de los centros (menos burocrático).		25%				2,5%
Falta de recursos.	16,6%		7,7%	16,6%	9,09%	10%
Arquitectura de los centros escolares.		25%	7,7%			2,5%
Escasa atención individualizada en el aula.			15,4%	16,6%		5%
Falta de recursos para atender la diversidad.			7,7%			2,5%
Escasas becas para compensar desigualdades.			7,7%			2,5%
Elevada ratio.				16,6%		2,5%
La baja escolarización en el tramo de 0 a 3 años.		25%				2,5%

TABLA 6. CAUSAS DE BAJOS RESULTADOS EN LA ESO ATRIBUIDAS A LAS FAMILIAS

FACTOR FAMILIA	ADM	INV	PRO	FAM	ÁLU	TOTAL
Influencia del entorno sociofamiliar.	16,6%	25%	7,7%	33,3%		12,5%
Escasa implicación de las familias.	16,6%		15,4%			7,5%
Nivel sociocultural y económico de las familias canarias.	16,6%	25%	7,7%			7,5%
Falta de autoridad familiar.			7,7%			2,5%
Colaboración familia-centro escolar.		25%	7,7%			5%
Expectativas que la familia tiene de sus hijos.			7,7%			2,5%
Entorno educativo en casa (libros, lugar de estudio...).			7,7%			2,5%
Estabilidad emocional de los padres.			7,7%			2,5%
Estabilidad económica de los padres.			7,7%			2,5%

Las variables más frecuentemente identificadas fueron:

- *Escaso interés y motivación del profesorado.* El 15% de la muestra destaca el desinterés y la desmotivación del profesorado como uno de los factores más determinantes en el rendimiento escolar en Canarias. En esta apreciación coinciden el alumnado, la familia y el profesorado.
- *Escasa motivación del alumnado por los estudios.* Otro 15%, donde se encuentran administración educativa, profesorado, familia y alumnado, considera una causa relevante la «falta de entusiasmo tanto del alumnado como del profesorado y la falta de responsabilidad por parte de ambos» (Id. 37). El origen de esta desmotivación del alumnado hacia los estudios la atribuyen a diversos aspectos, como desconocimiento de la utilidad de alcanzar logros educativos, escasas expectativas de futuro laboral, desinterés ante ciertas asignaturas e inutilidad de lo que aprenden.
- *Condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado.* El 12,5% considera relevante la influencia que ejerce el nivel socioeconómico y cultural del alumnado y la necesidad de atenuar estas diferencias de partida desde el centro educativo para evitar desigualdades. Esta variable es referida por miembros de los diferentes subgrupos, a excepción de la administración educativa. «Desde luego las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado, que van generando desde el inicio de la escolarización problemas de adaptación y de rendimiento que se acumulan progresivamente» (Id. 8).
- *Nivel sociocultural de la sociedad.* El 12,5% compuesto por la administración, investigadores y profesorado opina que «(...) destaca la influencia del entorno sociocultural en el que se mueva el alumno-a (...)» (Id. 27). El aumento de paro, pobreza y exclusión social (Id. 5) supone una alteración de la realidad educativa, así como, el impacto generacional: nivel sociocultural (Id. 3).





Figura 1. Causas señaladas por cada subgrupo de expertos.

«El desfase educativo de Canarias se debe, entre otros factores, al bajo nivel educativo de la población (entre ellos y ellas, los padres y las madres del alumnado) (...)» (Id. 7).

- *Influencia del entorno sociofamiliar.* El 12,5% de opiniones compartidas por la administración, investigadores, profesorado y la propia familia señalan la influencia del entorno sociofamiliar sobre el rendimiento escolar del alumnado canario: «El contexto familiar es el más relevante» (Id. 16); «Uno de los problemas fundamentales en la educación pública en Canarias son el estatus socioeconómico de las familias (...)» (Id. 28).

La familia juega un papel importante en la educación: el apoyo mostrado en casa, las expectativas que tienen de sus hijos, la colaboración con el centro escolar, el entorno educativo que tengan (donde existan libros, diccionarios, un lugar y tiempo para el estudio, etc.), la estabilidad emocional y económica de los padres... son todos aspectos que se señalan como condicionantes del rendimiento escolar (Id.19).

Las opiniones del grupo en su conjunto indican que las causas más influyentes provienen de las instituciones educativas, sobre todo del profesorado; en segundo lugar, del alumnado, por su poca motivación para estudiar; y en tercer lugar, del contexto familiar. En la figura 1 se muestran las causas más referidas por cada subgrupo.

El análisis por subgrupo nos permitió determinar a quién atribuye cada grupo más responsabilidades.

En este sentido encontramos lo siguiente:

- a) La administración educativa: atribuye mayoritariamente las causas a la condición histórico-social de Canarias, al profesorado y a la familia. El 40% resalta la

influencia del entorno sociocultural en el que se desarrolla el alumnado; la falta de impulso institucional y social: «escasa o nula oferta sociocultural en el entorno. La escasa oferta formativa a lo largo de la vida para el conjunto de la sociedad» (Id. 5); y la competencia profesional del profesorado: «la diferencia de rendimiento que existe dentro de cada centro viene marcado por el nivel profesional del docente» (Id. 2), así como, inadecuada la gestión, dirección y autonomía de los centros:

La organización pedagógica de los centros (al servicio de los intereses corporativos del profesorado, de la necesidad de control y supervisión de la administración educativa y heredera de un modelo educativo ya superado) (...). La falta de un modelo de desarrollo institucional global y sistémico de los centros, promovido por la administración, que sea capaz de conciliar la autonomía pedagógica con la rendición de cuentas y sistemas de evaluación y mejora permanentes (Id. 9).

- b) Los investigadores universitarios: atribuyen responsabilidad a la institución, al profesorado y al alumnado. El 50% identifica como causas más influyentes: la formación inicial del profesorado; las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado; respuestas educativas inadecuadas ante la aplicación de soluciones estandarizadas a problemas concretos e individuales (Id.5) y ante la resolución de problemas de aprendizaje por la vía de la exclusión y no por la intervención pedagógica personalizada, provocando que las carencias del alumnado tiendan a magnificarse (Id. 9):

(...) la ausencia de respuestas pertinentes al alumnado en peores condiciones en la educación porque la tendencia es a transformar las condiciones sociales en variables individuales psicológicas y didácticas que sólo consiguen dividir al alumnado en buenos y malos alumnos como si la motivación, las expectativas, la integración... fueran cuestiones que les salen azarosamente del alma o del estómago a cada uno (Id. 8).

Y la incompetencia del sistema educativo debido a la «rigidez de la organización escolar (Id. 5).

También se alude a la vertebración pedagógica del currículo: «(...) la vertebración pedagógica del currículo basada en un academicismo excesivo y unos modelos de evaluación igualmente inadecuados» (Id. 9).

- c) El profesorado: el 23% considera un factor muy influyente en los resultados educativos de la ESO la falta de implicación y apoyo de las familias. En segundo lugar, con un porcentaje del 15,4%, se señala el desinterés y la desmotivación del alumnado hacia los estudios. Además, el profesorado coincide en afirmar que el bajo rendimiento escolar es motivado por la escasez de recursos: «Falta de recursos para atender la diversidad (...)» (Id. 16); «Disminución de los recursos disponibles (...)» (Id. 5).

Los recortes en la educación pública que en Canarias comenzaron a sufrirse desde antes 2008 (unas veces decididos en Canarias, otras veces decididos o impuestos desde el Gobierno de España). Esos recortes han supuesto el descenso del número de



docentes sustitutos y de personal de apoyo (profesorado de Pedagogía Terapéutica; trabajadores sociales...), el aumento de la ratio profesor/grupo. Y estos factores han incidido negativamente en los resultados educativos (Id. 7).

Otras causas resaltadas fueron: el nivel sociocultural de la sociedad; el desinterés y desmotivación del profesorado; el escaso esfuerzo del alumnado; los continuos cambios legislativos (legislación incompetente): «(...) Continuos cambios legislativos con la consiguiente desorientación generalizada» (Id. 5); la escasa atención individualizada en el aula: «(...) la no detección temprana y tratamiento adecuado de las dificultades de aprendizaje (Id. 15). (...) tal vez por la existencia de grupos numerosos (Id. 27)»; y la escasa implicación de las familias.

- d) La familia: un 50% incide en la influencia que ejerce la escasa motivación del alumnado por la carrera académica, a la vez que reconocen la influencia que adopta el entorno sociofamiliar, y cómo ello repercute en los resultados educativos de sus hijos. El 33,3% de la familia señala las bajas expectativas del alumnado canario hacia su futuro, ligado a factores secundarios que impulsan este desinterés hacia los estudios: «(...) el alumnado canario tiene unas expectativas muy bajas acerca de su futuro, con un mercado laboral que es incapaz de absorber a las personas formadas y con un sistema educativo que se encarga de aburrir al alumnado» (Id. 28).
- e) El alumnado: el 18,2% atribuye las principales causas del bajo rendimiento escolar a su propio desinterés y desmotivación hacia los estudios y a la presencia de un tipo de profesorado desmotivado, y al retraso en su formación, provocando unos resultados de estudios negativos:

Algunas de las razones que provocan el bajo rendimiento escolar en la ESO en Canarias son: el bajo rendimiento académico en las tres competencias a estudiar. Como consecuencia obtenemos que el tiempo de escolarización es bajo y se produce un abandono temprano de los estudios (Id. 38).

(...) Además creo que el nivel de conocimientos en las materias es bastante bajo. Normalmente no damos toda la materia que deberíamos y por tanto desconocemos información de ciertas partes de las asignaturas (Id. 41).

3. PROPUESTA DE SOLUCIONES ESPECÍFICAS ADAPTADAS A LA REALIDAD EDUCATIVA DE CANARIAS

La propuesta de soluciones por parte de los participantes estuvo precedida de reflexiones sobre las debilidades y fortalezas de los resultados educativos referidos a la Comunidad Canaria, en relación con las características del contexto sociocultural, económico y educativo, y al modo en el que ellos consideraban que este contexto influía en los resultados.

El amplio conjunto de acciones propuestas para mejorar la educación en Canarias las organizamos en cinco factores: a) sociopolíticas, b) institucionales-profesorado, c) metodológicas, d) estudiantiles y e) familiares.

Tal y como procedimos en el apartado anterior con las causas, a continuación se presentan las acciones más sugeridas alrededor de cada factor, con algunas aportaciones parafraseadas de los participantes y el sumatorio respuestas (cifras absolutas y porcentajes), generales y por subgrupo de agente de donde proceden.

a) *Soluciones de tipo social y políticas*: implican cambios estructurales importantes a nivel político, económico y social (tabla 7). Estas soluciones sugieren la importancia de desarrollar políticas ajustadas a las necesidades socioeducativas, dotar de recursos y financiación adecuada, así como favorecer la igualdad de oportunidades.

TABLA 7. SOLUCIONES PROPUESTAS DE IMPLICACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA						
FACTOR SOCIOPOLÍTICO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	Total
Promover un nuevo pacto educativo.	16,6%		7,7%	16,6%		7,5%
Invitar a la reflexión en la sociedad actual.	16,6%	25%	7,7%		9,09%	10%
Favorecer la igualdad de oportunidades.	16,6%	25%				5%
Dimensionar el problema de los resultados desde un enfoque de valor añadido.	16,6%					2,5%
Conocer diferentes políticas educativas y plantear mejoras prácticas a partir de sistemas educativos en contextos socioeconómico-culturales similares.	33,3%					5%
Invertir en educación y dotar de recursos necesarios.	33,3%	25%	15,4%	33,3%		17,5%
Aumentar y mejorar la calidad de las ayudas hacia los estudios.		25%				2,5%
Partir de un adecuado diagnóstico de la realidad educativa, socioeconómica y cultural de Canarias.	33,3%		7,7%			7,5%
Reformar el mercado laboral.		25%				2,5%
Ofrecer alternativas socioeconómicas y culturales a la población desfavorecida.			15,4%	16,6%		7,5%

b) *Soluciones institucionales y de ejercicio profesional docente*: estas soluciones implican cambios en la formación docente y en el funcionamiento de los centros educativos (tabla 8). Las variables referidas a este factor aluden a un replanteamiento de la formación inicial y continua del profesorado, agilidad en los trámites burocráticos y en los intercambios entre los profesionales implicados y una mejora en la dotación y disposición de recursos institucionales.





TABLA 8. SOLUCIONES PROPUESTAS CON IMPLICACIONES INSTITUCIONALES Y PARA EL PROFESORADO						
FACTOR INSTITUCIONAL-PROFESORADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Jerarquizar los planes de actuación.		25%				2,5%
Transformación radical de las universidades.	16,6%					2,5%
Revolucionar la formación inicial del profesorado.	83,3%	100%	7,7%			25%
Fomentar la formación permanente en el profesorado.	50%	25%		16,6%		12,5%
Plantear nuevas formas de acceso a magisterio.	50%	25%				10%
Fomentar la vocación docente.	16,6%					2,5%
Evaluar la labor docente.	16,6%		7,7%		18,2%	10%
Impulsar evaluaciones de resultados sistemáticas.	16,6%		7,7%			5%
Mejorar el nivel de liderazgo, gestión y pedagogía del equipo directivo y de centro.	33,3%	50%	7,7%		9,09%	15%
Mejorar el trabajo de los equipos docentes.	16,6%	50%				7,5%
Reducir las ratios.		25%		16,6%	18,2%	10%
Mejorar la estructura organizativa de los centros.	16,6%	50%				7,5%
Posicionamiento político y legislativo por una escuela laica.	16,6%					2,5%
Evitar el desprestigio del profesorado.			15,4%			5%
Fomentar la motivación del profesorado.	16,6%	25%				5%
Mayor implicación del profesorado.		25%		33,3%	9,09%	10%
Características del profesorado.	16,6%				9,09%	5%
Coordinación entre los diferentes sectores.	16,6%		7,7%			5%
Incentivar la promoción académica.		25%				2,5%
Mejorar las instalaciones de los centros educativos.					9,09%	2,5%
Potenciar los departamentos de orientación.		25%				2,5%
Cuidar las transiciones entre niveles.		25%				2,5%

c) *Soluciones de contenido educativo y metodológico*: implican cambios internos en el funcionamiento del aula y en la toma de decisiones docente (tabla 9). Estas propuestas de mejora hacen referencia a fomentar una innovación

metodológica que responda a las necesidades, inquietudes e intereses del alumnado en la actualidad.

TABLA 9. SOLUCIONES PROPUESTAS SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS

FACTOR METODOLÓGICO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Compensar las desventajas educativas (necesidades específicas).	33,3%	75%	53,8%		18,2%	37,5%
Plantear mejoras desde los primeros niveles educativos.	16,6%	25%				5%
Mejorar el método didáctico. Mejorar la calidad de la práctica docente.	16,6%	25%	7,7%		45,4%	20%
Revisión curricular.	16,6%	75%	23%			17,5%
Mejorar los agrupamientos de aula.		25%				2,5%
Incentivar el uso de las nuevas tecnologías.					27,3%	7,5%
Reflexionar sobre el número de horas de enseñanza.		25%			9,09%	5%
Desarrollar medidas para los primeros cursos de la ESO.		25%				2,5%
Favorecer un clima escolar adecuado.		25%			9,09%	5%

d) *Soluciones con implicaciones para el alumnado*: estas propuestas de mejora sitúan el foco de atención en el alumnado con el fin de conocer sus intereses y necesidades para plantear un modo de enseñanza que despierte su motivación e implicación, y dé razón de la importancia de los estudios (tabla 10).

TABLA 10. SOLUCIONES PROPUESTAS CON IMPLICACIONES PARA EL ALUMNADO

FACTOR ALUMNADO	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Fortalecer las capacidades y habilidades del alumnado para fortalecer su desarrollo personal y académico.		25%	15,4%		9,09%	10%
Favorecer la motivación y el interés del alumnado hacia los estudios.		25%		16,6%	18,2%	10%
Favorecer la cultura del esfuerzo en el alumnado.			15,4%			5%
Aumentar las expectativas del alumnado canario hacia su futuro.				16,6%	18,2%	7,5%

e) *Soluciones con implicaciones para la familia*: se focalizan hacia la colaboración e implicación familiar, donde se favorezcan pautas de disciplina estables y consensuadas, para el crecimiento íntegro del alumnado (tabla 11).



TABLA 11. SOLUCIONES PROPUESTAS DE IMPLICACIÓN PARA LAS FAMILIAS

FACTOR FAMILIA	ADM	INV	PRO	FAM	ALU	TOTAL
Mayor implicación y colaboración de las familias.	16,6%	50%	23%	33,3%	18,2%	27,5%
Aumentar la autoridad familiar.			7,7%			2,5%

Las soluciones más señaladas se corresponden con acciones a largo plazo, a contemplar dentro de planes amplios de actuación. Se han seleccionado las 7 más señaladas que mostramos a continuación en los términos en los que han sido reivindicadas.

1. *Compensar las desventajas educativas atendiendo a las necesidades específicas del alumnado.* El 37,5% del panel de expertos coincide en planificar mejoras atendiendo a la diversidad del alumnado. Por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de atender a los desfases curriculares, a través de medidas adaptadas a las necesidades del alumnado y mediante el asesoramiento de los especialistas y el seguimiento de órganos superiores a los propios centros y con personal específico. Por otro lado, se exige realizar un diagnóstico temprano de las dificultades con la finalidad de realizar una atención inmediata. Las siguientes aportaciones hacen reflexionar acerca de estos aspectos:

Una política educativa que adapte el currículo a las necesidades y ritmos de aprendizaje de nuestro alumnado actual (...). La mejora de las medidas de atención a la diversidad como respuesta a la obligatoriedad de la enseñanza y los diferentes ritmos de aprendizaje (Id. 6).

Tener planes específicos para el alumnado que vaya a permanecer una vez más en cualquiera de los ciclos de Primaria (Id. 7).

2. *Mayor implicación y colaboración de la familia.* Esta propuesta de mejora es defendida por un 27,5% del total de participantes, quienes consideran necesario trabajar para lograr una mayor implicación y colaboración de la familia y el entorno escolar. La siguiente idea transmitida por uno de los participantes expresa con claridad esta reflexión: «conocimiento por parte del profesorado de las condiciones sociales económicas y familiares del alumnado y necesidad de tratar de establecer puentes de entendimiento y de trabajo en una misma dirección con los padres y madres» (Id. 8).
3. *Cambiar el modelo de formación inicial del profesorado.* El 25% de los participantes apunta la necesidad de cambiar el modelo de formación inicial del profesorado con el fin de mejorar su formación pedagógica y didáctica. En palabras textuales de los participantes, para dar rigor a esta afirmación se requiere de una «transformación radical de las universidades (...)». La formación inicial se debe ajustar a las necesidades educativas, y no a la formación y conveniencia del profesorado universitario» (Id. 2). Uno de los participantes especificó además los aspectos que según él se deben reforzar en la formación docente para lograr mejoras en los resultados educativos:



Mejorar la formación inicial del profesorado de secundaria y formación permanente del todo el profesorado, y el apoyo (reconociendo labores de tutoría o mentoría en el horario lectivo) al profesorado novel (Informe Idea, s.f.). En el caso de la formación del profesorado de secundaria hay que trabajar las habilidades didácticas relacionadas con la enseñanza, con el diagnóstico de las necesidades educativas y la evaluación del aprendizaje del alumnado, con la gestión del aula (cómo crear un buen clima de aula y afrontar los conflictos), el trabajo en equipo y la coordinación docente. Hay que equilibrar el peso formativo de aspectos disciplinares (de contenido de las materias) y aspectos didácticos. Hay que replantear el practicum de formación, permitiendo que el profesorado competente de secundaria participe en la formación didáctica teórico-práctica (Id. 7).

4. *Mejorar el método didáctico. Mejorar la calidad de la práctica docente.* El 20% expresa la necesidad de replantear el tipo de metodología desarrollada en el aula, formulando nuevos hábitos de trabajo adaptados a las necesidades del alumnado y a los requisitos de la sociedad actual; en definitiva, «una formación flexible con pasarelas que adapte la formación a la motivación y los intereses del alumnado y a sus ritmos evolutivos» (Id. 6); una «enseñanza más individualizada y activa» (Id. 15); y «menos temarios y clases más divertidas o enrolladas» (Id. 39).
5. *Invertir en educación y dotar de recursos necesarios.* El 17,5% del grupo considera relevante apostar por la inversión en educación, con la finalidad de dotar de recursos y medios adaptados a las necesidades contextuales demandadas. Así lo reflejan argumentos como los siguientes: «Los países crecen cuando se invierte en educación» (Id. 2). «Es necesario seguir invirtiendo en educación y optimizar los recursos de los que se dispone, ya que sin duda esto posteriormente se revierte en la sociedad» (Id. 17).
6. *Desarrollar una revisión curricular.* Realizar una revisión del currículum es otra de las soluciones sugeridas como relevante a tener en cuenta por un 17,5% de la muestra. Para ellos, dicha revisión curricular debe adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, así como favorecer la autonomía según los contextos educativos: «(...) un currículum relevante para el alumnado» (Id. 7). A continuación, se destacan algunas aportaciones de los participantes:

Tal vez romper la estructura curricular en la educación obligatoria en materia-asignaturas cerradas y dotar al currículo de transversalidad lo que se corresponde más con la vida del alumnado y con buena parte del conocimiento de vanguardia actual (Id. 8).

Adaptar los currículos a la realidad canaria: aprendizaje de idiomas, actividades relacionadas directamente con la economía canaria, turismo, pesca, agricultura y ganadería (Id. 22).

7. *Mejorar el nivel de liderazgo, gestión y pedagogía del equipo directivo y de centro.* El 15% del total de participantes considera relevante favorecer un ejercicio de liderazgo educativo por parte del equipo directivo y otros miembros del equipo docente. La siguiente cita justifica la relevancia de esta propuesta de mejora, así como, otros aspectos relacionados:



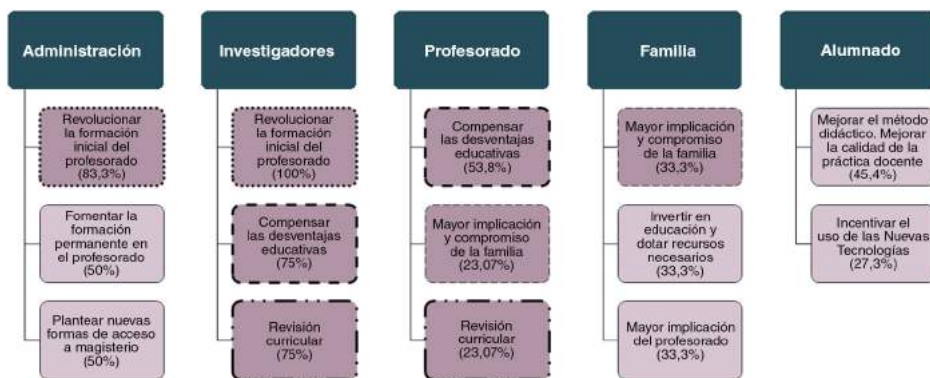


Figura 2. Propuestas de mejoras más significativas defendidas por cada subgrupo de expertos.

Un replanteamiento general del sistema, (...), garantizando una dirección mucho más sólida (que no autoritaria) y formada pedagógicamente, multiplicando los canales de colaboración y comunicación con las familias, flexibilizando la organización de los centros para adecuarlas a las necesidades de sus proyectos educativos, surgidos de la autonomía pedagógica de los centros e introduciendo mecanismos de supervisión y rendición de cuentas mucho más exhaustivos, sofisticados y exigentes que los actuales... (Id. 9).

En la figura 2 se presentan las propuestas de mejoras más destacadas por cada subgrupo de expertos. Dichas aportaciones se ordenan por notoriedad de porcentajes, a la vez que se han sombreado aquellas propuestas de soluciones en las que coinciden ciertos grupos de expertos.

No existe un único argumento defendido de forma unánime por los cinco subgrupos; sin embargo, se puede resaltar que el 83,3% de la administración educativa y el 100% de los investigadores universitarios coinciden en la necesidad de cambiar el modelo de formación inicial del profesorado para lograr tener a los mejores profesionales en las aulas que innoven en su práctica docente; el 23,07% del profesorado de Secundaria y el 33,3% de la familia consideran relevante fomentar una mayor implicación y compromiso de la familia con el fin de compensar desigualdades socioculturales; el 75% de los investigadores universitarios y el 53,8% del profesorado valoran la compensación de las desventajas educativas, así como la revisión curricular (75% de los investigadores y el 23,07% del profesorado) adaptada a las necesidades del alumnado, en particular, a las peculiaridades de la sociedad actual, en general.

Las aportaciones de los subgrupos de expertos, en relación con las propuestas de mejora, permiten reflexionar acerca de las responsabilidades que se adjudican a cada ámbito de análisis y reconocer, de este modo, si el panel de expertos asume compromisos propios o alega necesidades de mejora desde otros ámbitos.

La administración educativa atribuye una de las causas más influyentes de los resultados educativos al ámbito institucional-profesorado. Para los investigadores universitarios, las propuestas de mejora educativa más precisas deben desarrollarse en aquellos aspectos concernientes al factor institucional-profesorado y metodológico. El profesorado tiene en cuenta medidas a desarrollar en los diferentes factores de análisis; sin embargo, valora la necesidad de soluciones más urgentes en el ámbito metodológico del aula, donde prima su actuación y su toma de decisiones, así como en el ámbito familiar. La familia no considera determinante su posible influencia sobre los resultados educativos, sin embargo, plantea aspectos a mejorar desde su propio sector, teniendo en cuenta además el resto de factores analizados. Las soluciones aportadas por el alumnado se refieren, por un lado, a mejoras educativas en el ámbito institucional y en las prácticas metodológicas del profesorado y, por otro lado, a aspectos a corregir en la actuación del alumnado, asumiendo sus propias responsabilidades sobre los resultados educativos.

Es necesario planear soluciones desde los diferentes ámbitos de análisis implicados en la realidad educativa. Si bien las causas no se orientan en una única dirección, las soluciones tampoco resultan únicas ni singulares. Nos encontramos ante una problemática plural que acoge a toda la comunidad educativa y a sus diferentes ámbitos de desarrollo.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio han aportado un conjunto amplio de respuestas a las preguntas de investigación, que nos han permitido identificar razones y soluciones contextualizadas a los resultados educativos de Canarias, y además entender por qué a pesar de los esfuerzos administrativos y docentes esos resultados no alcanzan los valores deseados. A pesar de que muchos resultados se han presentado ordenados, atendiendo a criterios temáticos, y reducidos a cifras, todos se han derivado de las voces de los informantes, en las que encontramos evidencias, que permitieron conocer y explicar la realidad, y revelaciones sobre hechos e intenciones que facilitaron su comprensión.

Todos los participantes en este estudio mostraron una gran preocupación por los reiterados bajos resultados obtenidos en los informes de evaluación, que no solo dejan a Canarias en las últimas posiciones cuando es comparada con otras Comunidades Autónomas, sino porque no se atisban perspectivas de mejora al respecto.

Los resultados no son buenos en términos absolutos y ello exige un esfuerzo de mejora; sin embargo, los expertos consideran y argumentan que es necesario evaluar atendiendo a las características de cada contexto, ya que existe la influencia de diversos condicionantes que es necesario tener en cuenta desde la interpretación de cada situación educativa. Los informes de evaluación no reflejan esta realidad específica. Tampoco recogen ni reflejan otro tipo de aprendizajes realizados que mejorarían los resultados, ni la cantidad, riqueza y variedad de experiencias positivas que se están poniendo en práctica en los centros escolares, en especial las llevadas a cabo para compensar las desigualdades culturales, sociales y económicas de origen.



De otro lado, Canarias ha experimentado una evolución notable en competencia educativa en las cuatro últimas décadas, que no se refleja ni tiene en cuenta en términos de progreso. El alto grado de subdesarrollo y analfabetismo que caracterizó a Canarias ha ocasionado que el punto de partida en la formación de la población canaria estuviera por debajo de la media del Estado y que, a pesar de los esfuerzos económicos realizados por la sociedad canaria, aún destaquen altos índices de retraso, abandono y fracaso escolar. De este modo, para analizar de forma adecuada la realidad educativa de Canarias es necesario contemplar diferentes variables y tomar como referencia nuestra propia evolución.

A pesar de la crítica social y de las cifras que nos identifican con resultados más negativos que la media, los agentes educativos participantes perciben la realidad educativa canaria con mirada positiva y esperanzadora, sin bien también coinciden en la urgente necesidad de focalizar las miradas hacia las necesidades y demandas concretas del contexto de Canarias y plantear mejoras pertinentes desde la práctica.

Las soluciones propuestas se caracterizan y cobran relevancia por su naturaleza multidimensional, respondiendo con ello al carácter multicausal del hecho educativo, dirigiéndose a los diferentes ámbitos de actuación y a todos los responsables.

En el ámbito político y social destacan tres soluciones relevantes: desarrollar un compromiso institucional que asegure la estabilidad en la asignación de recursos y en el sostenimiento de políticas educativas solventes; realizar un esfuerzo económico importante y dotar al sistema educativo de los recursos necesarios para hacer frente a esta situación; y efectuar un amplio debate social con los distintos sectores, recogiendo sus opiniones y propuestas sobre los aspectos negativos, los aspectos positivos y las propuestas de mejora.

Estas soluciones están directamente conectadas con las causas identificadas referidas a la dimensión histórico-social, desde donde se expresaba la preocupación por la escasez de asignación y dotación de recursos y financiación desligada de las demandas educativas y sociales. También, se consideró la falta de expectativas sociales y de un compromiso y planificación estratégica compartida, lo cual se pretende afrontar desde el debate de los diferentes agentes implicados, donde se escuchen sus opiniones, se intercambien perspectivas y se planteen objetivos y actuaciones conjuntas.

Desde el ámbito institucional y del profesorado se propone implantar programas de refuerzo, orientación y apoyo educativo en todos los centros de Canarias; incentivar y valorar las buenas prácticas que realizan los centros y el profesorado; cuidar las transiciones entre niveles, especialmente de Educación Infantil a Educación Primaria, y de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, proporcionando coordinación y continuidad.

Existe correspondencia de estas soluciones con las causas más destacadas dentro del factor del profesorado y de la institución educativa. De este modo, la dificultad del profesorado para atender a las necesidades individuales del alumnado pretende afrontarse desde el desarrollo de programas y planes de apoyo educativo en los centros escolares. Además, la ausencia de evaluación de las iniciativas emprendidas para la mejora educativa es incentivada desde la valoración y reconocimiento de las buenas prácticas desarrolladas, para que sirvan de punto de partida y de referente



para afrontar continuos cambios educativos. Especial atención merece también la formación inicial y continua del profesorado, reconocida y definida como insuficiente y falta de calidad, lo cual supone un aspecto primordial al ser la base de la configuración del perfil docente que tanta determinación ejercerá en el proceso de aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, en sus resultados escolares.

Entre las soluciones propias del factor metodológico, destaca la necesidad de favorecer un clima escolar adecuado que facilite y promueva el aprendizaje, un ambiente social que favorezca la interacción y la comunicación, un ambiente afectivo que fomente un sentido de pertenencia y autoestima positiva hacia el crecimiento profesional. Esta solución plantea un ambiente educativo ideal de alcanzar; sin embargo, al formularse de forma general provoca que no dé claves específicas de actuación para lograr hacerla real desde la situación cotidiana del aula. Para ello, se hace necesario reflexionar acerca de las actuaciones llevadas a cabo en la realidad del aula en particular y del centro escolar en general, y plantear iniciativas conjuntas entre toda la comunidad educativa, siempre acordes con los intereses y necesidades del alumnado.

Desde la dimensión del alumnado se propone potenciar su iniciativa personal y su autonomía responsable; fomentar su motivación hacia los estudios; concienciar al alumnado de la importancia de tener estudios, cambiar sus expectativas de futuro y potenciar reflexión sobre el proyecto de vida.

Estas soluciones también dan respuestas a las causas identificadas como una de las más influyentes en relación con el alumnado, su desmotivación generalizada por los estudios, para lo cual se hace necesario un cambio de expectativas y de visión educativa, con el fin de que comprenda la utilidad que le aporta la educación y el desarrollo profesional en su bienestar futuro.

Las soluciones más destacadas por los participantes implicados no hacen alusión al factor familiar, por lo que no se identifican propuestas de mejoras específicas para este ámbito. La razón de ello se debe a que se considera que las soluciones más inmediatas y urgentes a desarrollar en el contexto educativo de Canarias deben partir de los factores anteriormente mencionados.

Tal y como se indicó en el apartado de las causas, a pesar de que el contexto familiar es reconocido como un entorno de notable influencia en el desarrollo socioeducativo, cultural y personal del alumnado, a la hora de identificar y de proponer soluciones este es también un contexto que queda olvidado por los diferentes sectores o agentes implicados, como si hubiera una creencia implícita de que las familias van a realizar menos esfuerzos para lograr mejores rendimientos educativos en sus hijos.

Tras las múltiples causas y soluciones propuestas por los agentes educativos participantes, en la identificación de aquellos aspectos más influyentes en el contexto educativo de Canarias y en el reconocimiento de aquellas prioridades de actuación, existe correspondencia entre las causas y las soluciones propuestas. Este punto de encuentro entre las opiniones y valoraciones emitidas supone un aspecto positivo para sentar las bases de mejora educativa y consensuar puntos de partida comunes.

RECIBIDO: 19-2-2016, ACEPTADO: 30-1-2017



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMINOS, A. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. España: Marfil.
- BARCA, A., PERALBO, M., PORTO, A. M., BARCA, E. y SANTORUM, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología en Educación*, 21 (1), 195-211. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12614/1/RGP_21_2013_art_14.pdf.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CABERO, J. e INFANTE, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTECH*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 48, 1-16. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabero_Infante.html.
- CRESWELL, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publications, Inc.
- CRESWELL, J.M. y PLANO, C. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications: California.
- CROTTY, M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN, N.K. (1978). *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw-Hill.
- DESLAURIERS, J.P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editorial Papiro.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, V.M. y SANTANA, P.J. (2010). Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 45-58. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art2.pdf>.
- KERLINGER, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Iberoamericana.
- LANDETA, J. (2002). El método Delphi: Una técnica de previsión para la incertidumbre. Barcelona: Ariel.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hillas, Calif.: Sage.
- MARCHESI, A. y HÉRNANDEZ, C. (2003). El fracaso escolar: Perspectiva internacional. Madrid: Alianza.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data análisis: an expanded sourcebook*. 2th ed. Sage Publications.
- OCDE (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174788-es>.
- OKOLI, C. y PAWLOWSKI, S. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42 (1), 15-29. Recuperado de <http://spectrum.library.concordia.ca/976864/1/OkoliPawlowski2004DelphiPostprin>.
- REYNOLDS, D. y TEDDLIE, Ch. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.



- RISSO, A., PERALBO, M. y BARCA, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento en Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3803.pdf>.
- ROMERO, R., CABERO, J., LLORENTE, M.C. y VÁZQUEZ, A.I. (2012). El método Delphi y la formación del profesorado en TIC. *Global*, 44, 81-93. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/rdominicana3.pdf>.
- ROSALES, C. (2015). *Rendimiento escolar y mejora de la calidad educativa en Canarias* (Tesis doctoral) Facultad de Educación. Universidad de La Laguna.
- SATURNINO, J. (2012). Fracaso escolar y comunidades autónomas. Recuperado de <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/05/fracaso-luzuriaga-v2.pdf>.
- SCOTT, G. (2001). Strategic planning for high-tech product development. *Technology analysis & strategic management*, 13 (3), 343-364. Recuperado de <http://ciber.business.uconn.edu/wpcontent/uploads/sites/967/2014/11/strategicplanninghightechproductdevelopment.pdf>.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The search for meanings*, 2.ª ed. New York: Wiley.



GENERAL INSTRUCTIONS FOR THE SUBMISSION OF ARTICLES

1. *Curriculum* is accepting mainly original articles to be published. Articles must be addressed to amvega@ull.edu.es; jsosal@ull.edu.es. The authors will be informed as soon as possible of the reception of documents via email.
2. Articles must be original, not being currently under review elsewhere. Once the article is under review the authors shall not send it to other publishers.
3. Articles must be presented in 12 Times New Roman Word format (up to 25 pages, with 1 interlineal space).
4. The first page must include: The title of the paper (both in Spanish and English), author/s name/s, institution adscription, Spanish and English abstract (10 lines each), and Spanish and English keywords (3-6 each). On a separated sheet contact information must be enclosed (name, institution, postal address, email, telephone, professional interests, research lines, and date of issue).
5. Bibliographic references will be included at the end of the article in alphabetic order, according to the following:
 - a. Articles of reviews: surname/s, name's first letter (year). «Article's title». *Review's name*, vol, number, pp.
 - b. Books: surname/s, name's first letter (year). *Book's title*. Edition place. Edition name.
6. The assessing process: articles will be assessed by a pair system (double blind). Reviewers shall issue an inform containing the corrections which are needed, as well as their acceptance decision. Both will be taken into account by *Curriculum* Secretary in order to take a decision about initial acceptance. Once the assessing process is concluded authors will receive anonymous evaluation informs.
7. Articles addressing: It is compulsory to send the definitive text, attending the reviewers' proposals (if required) both on paper and electronic format to:

Revista *QURRICULUM*
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación
Universidad de La Laguna. Campus Central
38204 La Laguna (Santa Cruz de Tenerife, España)

8. Once the article is published the author/s will receive 25 offprints and 1 review sample.

REVISORES

- AGUADED RAMÍREZ, Eva M.^a (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. MIDE. Universidad de Granada)
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga María (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- APARISI ROMERO, Joan Antoni (Universidad de Valencia)
- AREA MOREIRA, Manuel (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- ARENCIBIA ARENCIBIA, Santiago (Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- ARNAY PUERTA, José (Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)
- ARRICIVITA VERDASCO, Ana María (ULL)
- BARROSO OSUNA, Julio Manuel (Universidad de Sevilla)
- BAZO, Plácido (Departamento de Didácticas Específicas. ULL)
- BERNAL GALINDO, Rosa María (Universidad de Málaga)
- BIENCINTO LÓPEZ, Chantal (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid)
- BLANCO GARCÍA, Nieves (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga)
- BOZA CARREÑO, Ángel (Departamento de Educación, Universidad de Huelva)
- CABALLERO SAHELICES, Concesa (Departamento de Física. Universidad de Burgos)
- CABRERA PÉREZ, Lidia (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CÁCERES RODRÍGUEZ, Celsa (Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. ULL)
- CANALES SERRANO, Antonio (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)
- CANTÓN MAYO, Isabel (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de León)
- CASILLAS RUIZ, Ramón (Facultad de Biología. ULL)
- CASTRO LEÓN, Fátima (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CEPEDA ROMERO, Olga (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CODINA CASALS, Benito (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- COLÁS BRAVO, Pilar (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
- CORREA PIÑERO, Ana Delia (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
- CUBAS HERRERA, Juana María (Universidad de La Laguna)
- DE PABLOS PONS, Juan (Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla)
- DEL FRAGO ARBIZU, Rakel (Dpto. de MIDE. Universidad del País Vasco)
- DÍAZ NOGUERA, María Dolores (Universidad de Sevilla)
- DOMINGO SEGOVIA, Jesús (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada)
- FELICIANO GARCÍA, Luis (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)



FERNÁNDEZ CABRERA, José Miguel (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)
FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (Universidad de Granada)
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, José (Departamento de Didácticas Específicas. ULL)
GARCÍA DE LA TORRE, Mercedes (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)
GARCÍA GARCÍA, Mercedes (Dpto. de MIDE. Universidad Complutense de Madrid)
GIMÉNEZ URRACO, María Elena (Universidad de Valencia)
GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Antonio J. (Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería)
GONZÁLEZ AFONSO, Miriam (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Vigo)
GONZÁLEZ MIERES, Celina (Dpto. de Administración de Empresas. Universidad de Oviedo)
GONZÁLEZ PÉREZ, Inmaculada (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)
GOVANTES OLLERO, José María (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. ULL)
GUARRO PALLAS, Amador (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo (Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
HERNÁNDEZ RIVERO, Víctor (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
HERRERA SANTANA, Juana (Departamento de Filología Española. ULL)
HIGUERAS RODRÍGUEZ, María Lina (Universidad de Granada)
HINOJO LUCENA, Francisco Javier (Universidad de Granada)
JARDÓN GINER, Paula (Universidad de Valencia)
JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Francisco (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)
JODAR ARTEAGA, Capilla (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
LOSADA IGLESIAS, Daniel (Universidad del País Vasco)
LUKAS MÚGICA, José (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco)
MANASSERO MAS, M. Antònia (Departamento de Psicología Social. Universidad Islas Baleares)
MARHUENDA FLUIXÁ, Fernando (Universidad de Valencia)
MARRERO ACOSTA, Javier (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
MARTÍN CABRERA, Eduardo (Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. ULL)
MERKEL, Marli (UNISINOS-San Leopoldo Rio Grande do Sul)
MIRANDA SANTANA, Cristina (Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
MOREIRA, Marco Antonio (Universidad Federal-Rio Grande do Sul)
MORENO HERRERO, Isidro (Universidad Complutense)
MOYA OTERO, José (Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
NAVARRO ADELANTADO, Vicente (Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. ULL)



NODA RODRÍGUEZ, M. Mar (Departamento de Sociología. ULL)
O'SHANAHAN JUAN, Isabel (Departamento de Didácticas Especiales. ULL)
ORTEGA MARTÍN, José Luis (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada)
PADILLA CARMONA, Teresa (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
PADRÓN FRAGOSO, Juvenal (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
PARIS MAÑAS, Georgina (Universidad Autónoma de Barcelona)
PEÑA CABRERA, Marcos (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
POZO, Teresa (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada)
RAMOS GARCÍA, Ana María (Universidad de Granada)
RIERA QUINTANA, Concepción (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
RODRÍGUEZ GÓMEZ, Amparo (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. ULL)
RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz)
RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Juan (Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia. ULL)
ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla)
SANABRIA, Ana (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Josefina (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SANTANA BONILLA, Pablo (Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL)
SANTIAGO, Carlos (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco)
SANTÍN VILARIÑO, Carmen (Departamento de Psicología, Clínica, Experimental y Social, Universidad de Huelva)
SANTOS PUERTO, José (Departamento de Teoría e Historia de la Educación. ULL)
SANTOS VEGA, Diego (Departamento de Sociología. Universidad Complutense de Madrid)
SOTO GÓMEZ, Encarna (Universidad de Málaga)
SUBIRATS MARTORI, Marina (Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona)
TORREGO SEIJO, Juan Carlos (Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá de Henares)
TORRICO LINARES, Esperanza (Departamento de Psicología, Clínica, Experimental y Social. Universidad de Huelva)
VALVERDE BERROSO, Jesús (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura)
VARELA CALVO, Corina (Área de Didácticas de las Ciencias Experimentales. Departamento de Didácticas Específicas. ULL)
VÁZQUEZ ALONSO, Ángel (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Islas Baleares)
VIANA ORTA, M.^a Isabel (Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia)
VILLAR ANGULO, Luis (Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla)



INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *QURRICULUM 30* (2017)

El promedio de tiempo desde la llegada de los artículos a la Redacción de la revista hasta su publicación (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de 13 meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta Universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Qurriculum*.

Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 16

N.º de artículos aceptados: 8

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 4 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 9 meses

El 50% de los manuscritos enviados a *Qurriculum* ha sido aceptado para su publicación.

ULL | Universidad
de La Laguna

