

EL DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: AFECTACIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES 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 facilitarían 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
Contextuales	13. Se reforzará la figura emergente de los evaluadores de las competencias profesionales	3,46	,745
	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 transinternacional	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
Tecnológicos	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
	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 deberían 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 calificaciones 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

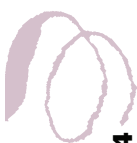


(3,61); fomentar e incentivar la investigación acción y la autorreflexividad (3,56); formación en TIC, en el uso de nuevas tecnologías (3,66) y redes sociales web para hacer más fácil y accesible la formación; conseguir certificaciones homologadas para poder ejercer como profesionales de la FPE tales 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.
- BUISKOOL, 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_Comunicado_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 transatlatic 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.

