

7



*Estudio comparativo de dos acciones
formativas del Sistema de Formación
Profesional para el Empleo*

*Comparative study of two training processes of
Vocational Education and Training System*

Alfredo Saavedra Suárez*

DOI: 10.5944/reec.43.2023.31769

Recibido: **7 de octubre de 2021**
Aceptado: **22 de septiembre de 2022**

* ALFREDO SAAVEDRA SUÁREZ: Graduado en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Magíster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-0959-2762>. **Datos de contacto:** alfredosaavedrasuarez@gmail.com

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación sobre el Sistema de Formación Profesional para el Empleo ante el desconocimiento de la sociedad sobre el mismo. Se ha seleccionado como forma de estudio el método comparativo para, a través de técnicas multinivel que superan la mera descripción, analizar los certificados de profesionalidad de Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo. Dicho análisis ha permitido conocer que no existe correspondencia en el diseño pedagógico de las acciones formativas mencionadas tras la comparación de sus objetivos, contenidos, metodología, temporalización y evaluación. Estos resultados demuestran la importancia del diseño y planificación de las formaciones y, a su vez, posibilitan una mejor comprensión y desarrollo del Sistema de Formación Profesional.

Palabras clave: Formación Profesional para el Empleo; certificado de profesionalidad; diseño pedagógico; acciones formativas

Abstract

This article is the result of an investigation into the Vocational Education and Training System in view of society's lack of knowledge about it. The comparative method has been selected as a form of study in order to, through multilevel techniques that go beyond mere description, analyse the professional certifications of Warehouse Auxiliary Activities and Teaching of Vocational Training for Employment. This analysis has revealed that there is no correspondence in the pedagogical design of the aforementioned training processes after comparing their objectives, contents, methodology, timing and assessment. These results demonstrate the importance of the design and planning of training and, in turn, enable a better understanding and development of Vocational Education and Training System.

Keywords: Vocational Education and Training System; certificate of professional experience; pedagogical design; training processes

1. Introducción

La presente investigación nace con la intención de analizar desde una perspectiva pedagógica dos formaciones del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. El artículo 5.1. de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación constituye el marco general de referencia del presente trabajo y articula los ejes básicos a partir de los cuales se podrá reconocer la importancia del sistema mencionado y, por tanto, del aprendizaje a lo largo de la vida (LOMLOE, Artículo 5.1.):

«Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.»

Como se puede observar la Formación Profesional (FP), constituye un derecho que permitirá integrar la dimensión más propiamente personal y profesional, elementos claves en una sociedad cada más exigente y en la que los perfiles laborales se encuentran en continua transformación.

2. Marco teórico

2.1. El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional

Para poder introducirse en el marco de la Formación Profesional para el Empleo, es necesario tener en cuenta la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. La finalidad de esta ley es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. Pretende regular, por una parte, las cualificaciones profesionales y, por otra, la formación profesional. El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional (SCFP) es definido como «el conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales» (p. 22438). Siguiendo al Instituto Nacional de las Cualificaciones (2016), este plantea como objetivos del sistema, lograr una formación que cumpla con las necesidades de cualificación de las organizaciones productivas, ajustar la oferta y la demanda del mercado laboral, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, y promover la libre circulación de trabajadores.

2.1.1. La cualificación profesional

Dentro de los instrumentos y acciones del SCFP se encuentra el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Se trata de un instrumento aplicable en todo el territorio nacional, que, permite organizar las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo.

Cada cualificación profesional es un conjunto estructurado de conocimientos y capacidades profesionales que posibilitan el ejercicio de una actividad profesional acorde a las necesidades de la producción y el empleo (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2021). Dichas cualificaciones se organizan en unidades de competencia, es decir, en agregados mínimos de competencia profesional susceptibles a evaluación, reconocimiento y

acreditación (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2016). Agudo *et al.* (2017) determinan que la unidad de competencia profesional «comprende el conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. [...] Está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación ser humano-trabajo» (p. 15).

Estas unidades se asocian a un módulo formativo, el cual está constituido por un bloque de contenido que describe la formación necesaria para adquirir una unidad de competencia. Al mismo tiempo, sirve de referencia para el diseño de las acreditaciones. Los módulos, a su vez, pueden subdividirse en unidades de formación cuando su contenido es muy amplio (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2016).

Una cualificación «no implica en sí misma la actividad formativa, sino que es la base para las futuras titulaciones» (Soto *et al.*, 2009, p. 5). Cada cualificación profesional recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones es acreditada de forma oficial mediante un certificado de profesionalidad. Estos instrumentos de acreditación configuran un perfil profesional y prueban la capacitación para desarrollar una actividad laboral. Son válidos en todo el territorio nacional y expedidos por el Servicio Público de Empleo (Real Decreto 34/2008).

2.1.2. La formación profesional y sus subsistemas

La formación profesional es otros de los aspectos que regula la Ley Orgánica 5/2002, la cual la define como «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica» (p. 22440). Toda la formación propia del Sistema de Formación Profesional se estructura en dos subsistemas. Por una parte, la Formación Profesional Inicial o Reglada y, por otra, la Formación Profesional para el Empleo. Es importante señalar que estos subsistemas mantienen un nexo de unión, la unidad de competencia.

La Formación Profesional para el Empleo tiene como objetivo desarrollar la formación permanente, la cualificación y recualificación de desempleados y ocupados (Agudo *et al.*, 2017). Entre las finalidades de la misma, se pretende:

- Mejorar las competencias profesionales de los trabajadores y trabajadoras a lo largo de la vida, de esa forma, se potencia su desarrollo profesional y personal.
- Atender a los requerimientos de las empresas y del mercado de trabajo. Supone una mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Incrementar la empleabilidad de los trabajadores, favorecer los procesos de acreditación y disminuir la brecha digital.

Para poder adentrarse en el funcionamiento de este sistema, es relevante conocer las diferentes iniciativas de formación existentes. Todas ellas persiguen el objetivo de adquirir, mejorar y actualizar las competencias y cualificaciones profesionales, fomentando la formación de los trabajadores y trabajadoras en activo a lo largo de toda su vida, y satisfaciendo las necesidades de personas, empresas y sectores productivos (Ley 30/2015). Entre las iniciativas del mismo se diferencian (Ley 30/2015):

1. *La formación programada para empresas.* Tiene como destinatarias a las personas trabajadoras asalariadas que prestan sus servicios en una determinada empresa. La acción formativa debe guardar relación con la

actividad empresarial, no es obligatorio que esté reflejada en el Catálogo de Especialidades Formativas, pero, aun así, se deben establecer por parte de la propia empresa, criterios de duración, contenido e impartición.

2. *Formación para trabajadores ocupados.* Atiende las necesidades no cubiertas por la formación programada para el empleo. Se trata de una formación complementaria, que se desarrolla mediante tres tipos de programas (Real Decreto 694/2017): Programas de formación sectorial; Programas de formación transversal; Programas de cualificación y reconocimiento profesional (dirigidas a la obtención de certificados de profesionalidad).
3. *Formación para trabajadores desempleados.* Dirigida prioritariamente a las personas desempleadas con un nivel bajo de cualificación. La acción formativa incluye los certificados de profesionalidad, siempre con prioridad, pero también cuenta con todas las acciones programadas por la administración pública de acuerdo con las necesidades de los desempleados, los mercados y los sectores con mayor perspectiva de empleo. La oferta formativa se realiza a través de los siguientes programas (Real Decreto 694/2017): Programas de formación de los servicios públicos de empleo; Programas específicos de formación; Programas formativos que incluyan compromisos de contratación.

3. Metodología

Para desarrollar la investigación se selecciona como método de estudio la metodología comparativa, concretamente la propuesta planteada por García-Garrido (1996) que será retomada entre otros por Ferrer (2002) y Egido y Martínez-Usarralde (2019). Dicha metodología implica de manera clara el empleo de técnicas multinivel que trascienden el estadio meramente descriptivo (Martínez-Usarralde, 2003).

3.1. Identificación del problema y emisión de prehipótesis

3.1.1. Identificación del problema

Se plantea como problema el siguiente: ¿Existe correspondencia entre la estructura pedagógica de los planes formativos de las formaciones en Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo?

Estamos ante un problema de carácter reducido, lo cual permite evitar el exceso de variables y profundizar en el tema. Se seleccionan como objeto de estudio dos propuestas formativas de dos entidades de formación profesional para el empleo acreditadas por el Estado: el certificado de profesionalidad en Actividades Auxiliares de Almacén y el certificado de profesionalidad en Docencia de la Formación Profesional para el Empleo. También se puede resaltar que se trata de un problema accesible ya que existe documentación específica que proporcione la información necesaria para realizar la comparación.

No hay que olvidar que además es un estudio con unidad de comparación internacional (García-Garrido, 1996), por tratarse de dos propuestas formativas dentro de un mismo país.

3.1.2. Hipótesis provisional

A partir del problema establecido se formula la siguiente hipótesis provisional: «No existe correspondencia en la estructura pedagógica entre las formaciones en Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo». Esta hipótesis provisional permite delimitar la investigación, y «guía operativamente en la selección de los datos que pretendemos obtener» (Ferrer, 2002, p. 96).

Se trata de una hipótesis de formulación negativa, pues ambas formaciones son certificados de profesionalidad y se regulan bajo una misma legislación, pero la probabilidad de establecer semejanzas es baja, ya que son elaboradas y llevadas a cabo por diferentes empresas de formación, pertenecen a ámbitos profesionales diversos y requieren de una adaptación a las particularidades pedagógicas de cada colectivo al que se dirigen.

3.2. Delimitación de la investigación

3.2.1. Delimitación del objeto

Determinar la parcela concreta de realidad que se va a someter a estudio es imprescindible para evitar dificultades a lo largo de la investigación, implica acotar y delimitar bien el problema.

Cada investigador analiza un mismo problema desde diferentes perspectivas, en razón de lo cual, se deben establecer unos criterios de inclusión precisos. Para ello, se define el *Tertium comparationis* o criterio de comparación, es decir, el modelo mental que actúa como punto de referencia para enjuiciar los elementos de la comparación. El criterio puede variar a lo largo del estudio y posibilita una comparación rigurosa, en nuestro caso estará constituido por la estructura pedagógica de los planes de formación.

Este criterio de comparación está formado por cinco unidades de análisis vinculadas al diseño pedagógico de la formación: objetivos; contenidos; metodología; temporalización; y evaluación.

3.3. Estudio descriptivo

La fase analítica cuenta con diferentes tareas de carácter descriptivo que suelen ocupar gran parte del tiempo de la investigación. Las tareas se reúnen en cuatro pasos (García-Garrido, 1996).

- *Recopilación de datos.* Se recurre a fuentes primarias y secundarias de carácter documental.
- *Análisis formal y material de los datos.* Recogidos los datos, se examinan, clasifican y evalúan para comprobar cuáles son válidos.
- *Análisis explicativo de los datos.* Elaboración de la descripción de los datos recogidos en bruto. La interpretación de los mismos es necesaria para establecer comparaciones.

3.4. Formulación de las hipótesis comparativas

Finalizado el estudio descriptivo, es necesario revisar las prehipótesis iniciales planteadas con anterioridad. Las conclusiones analíticas permiten formular varias hipótesis para cada unidad de análisis.

3.5. Estudio Comparativo

La adopción de hipótesis definitivas introduce el estudio en la fase sintética, es decir, en el campo plenamente comparativo. Esta fase incluye diversas tareas.

- *Selección de datos.* Se reclasifica y reevalúa la información para detectar datos innecesarios o lagunas.
- *Yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados.* De forma gráfica por cada unidad de análisis se confrontan los datos analíticos obtenidos para ser comparados.
- *Comparación valorativa y/o prospectiva.* Yuxtapuestos los datos y seleccionadas las conclusiones, se determinan al detalle las semejanzas y conclusiones entre los objetos de estudio y el *tertium comparationis*.
- *Conclusiones comparativas.* Finalizado el estudio comparativo se formulan conclusiones claras y precisas. Para ello se parte de la yuxtaposición que posibilita concretar similitudes y diferencias, así como proximidad con el *tertium comparationis*.

4. Estudio comparativo

4.1. Objetivos

Tabla 1.
Yuxtaposición de los objetivos de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
Tipología	Objetivos generales y específicos	Objetivos generales y específicos
Número de objetivos generales	Uno para el total de la formación	Uno para el total de la formación
Número de objetivos específicos	Uno por módulo formativo	Entre 3 y 4 por módulo formativo
Relación entre objetivos generales y específicos	Existente	Existente
Dominios	Psicomotor	Cognitivo y psicomotor
Atención	Alumnado	Alumnado
Organización	Siguiendo los módulos formativos	Siguiendo los módulos formativos
Criterio de formulación	Verbo de acción + contenido + condiciones	Verbo de acción + contenido + condiciones
	No se especifica el nivel de realización	En ocasiones se especifica el nivel de realización
Lenguaje	Comprensibles y coloquial	Comprensible y especializado
Contenido	General con extensa información	Específico con extensa información
Metas	Intangibles	Tangibles

4.1.1. Conclusiones comparativas

- Atendiendo a la tipología según el grado de especificidad, ambas formaciones presentan objetivos generales y específicos. Plantear un objetivo general supone establecer una meta final a conseguir que además favorece a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al presentar un nivel de concreción escaso, toman relevancia los objetivos específicos ya que parten del general para poder observar y medir si se ha logrado la consecución de competencias.
- Los objetivos específicos de ambas formaciones posibilitan alcanzar el objetivo general generándose así una estructura lógica en la consecución de metas.
- En ambas formaciones están ausentes objetivos operativos como forma de medir conductas concretas. Determinar las conductas que se desean producir en el estudiantado implica menor flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que perjudica a la atención de las necesidades de cada persona discente.
- La formación en Auxiliar de Almacén cuenta con un objetivo específico por cada módulo formativo, mientras que la formación en Docencia presenta entre 3 y 4 objetivos específicos por módulo, lo cual supone una mayor estructuración del proceso educativo.
- Que ambas formaciones incluyan objetivo general y específicos supone establecer dos momentos diferenciados de evaluación, a largo y a corto plazo. Se establece una evaluación procesual que implica seguimiento y control de las metas, con la finalidad de adquirir las competencias vinculadas a la formación mejorando así la empleabilidad. La planificación y posterior desarrollo de una adecuada estrategia de evaluación resulta esencial para supervisar las fortalezas y debilidades del proceso formativo que en último término tendrá como meta el desarrollo de las competencias requeridas en los aprendices.
- Auxiliar de Almacén centra la temática de sus objetivos exclusivamente en el ámbito psicomotor, en cambio, Docencia incluye a este el dominio cognitivo. Se refleja aquí el tipo de actividades profesiones para las que se forma. Auxiliar de Almacén implica competencias prácticas de habilidades y destrezas, mientras que en Docencia se suman aprendizajes de tipo intelectual vinculados a conceptos, datos, teorías, etc.
- Ninguna de las formaciones toma en consideración conductas de carácter afectivo que requieren la manifestación de actitudes, emociones y sentimientos. La inclusión de esta clase de conductas favorece al desarrollo personal y trata de garantizar una formación integral de la persona discente. Omitir conductas de carácter afectivo supone dejar de lado el concepto de educación y centrarse en el de formación, puesto que, no existe un equilibrio entre lo intelectual y lo moral. Esta restricción resulta comprensible si tomamos en consideración que nos estamos refiriendo a alumnado adulto y a etapas educativas fuera de la educación obligatoria.
- Los objetivos de ambas formaciones prestan atención al alumnado y no al contenido y docentes. La formulación de los mismos se presenta en términos de capacidades que el estudiantado debe lograr. Se detecta en los procesos de

enseñanza-aprendizaje características del paidocentrismo, tomando al alumnado como centro de la actividad didáctica y no al profesorado.

- En ambas formaciones los objetivos presentan una ordenación lógica, progresiva y adecuada, siguiendo la distribución de los módulos formativos. Se establece una relación entre módulos y objetivos que da sentido a la formación.
- Ambas formaciones recurren a la estructura verbo de acción + contenido + condiciones como criterio de formulación de objetivos. Se produce una omisión del grado de éxito esperado para la formación en Auxiliar de Almacén y en Docencia se omite ocasionalmente.
- Ambas formaciones presentan una tendencia a incluir una conducta por objetivo facilitando así su evaluación y permitiendo la observación de la meta a lograr.
- Ambas formaciones plantean sus objetivos bajo un lenguaje claro. Permite conocer qué se espera del alumnado y la comprensión correcta de los objetivos por parte de estudiantado y profesorado.
- Auxiliar de Almacén presenta en sus objetivos un lenguaje menos especializado, destinado a todos los públicos, a diferencia de Docencia. Se refleja en la construcción de objetivos el nivel competencial que se exige en cada formación. El uso del lenguaje de ambas formaciones viene determinado implícitamente en función de sus destinatarios y nivel de certificación.
- La formación en Auxiliar de Almacén incorpora contenido de carácter general abierto a interpretaciones, mientras que la formación en Docencia presenta información más específica y cerrada que favorece a la concreción de las conductas a observar.
- El contenido de los objetivos de ambas formaciones tiende a ser extenso, lo cual no favorece a la concreción de conductas a observar. El problema se intensifica en la formación en Auxiliar de Almacén que incorpora contenido de carácter general abierto a interpretaciones, mientras que la formación en Docencia presenta información más específica y cerrada
- Ambas formaciones se enfocan en metas y no en procesos o actividades, permitiendo que tanto alumnado como profesorado puedan comprobar el progreso de los procesos de aprendizaje.
- La redacción de objetivos en metas es en ambas formaciones una buena forma de predecir el nivel de competencia del alumnado. Aun así, Auxiliar de Almacén plantea metas abiertas y generales que pueden interferir en una correcta evaluación, a diferencia de la formación en Docencia que incorpora metas más concretas y tangibles.

4.2. Contenido

Tabla 2.

Yuxtaposición de los contenidos de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
Estructura	Módulo, tema y apartados	Módulo, tema y apartados
Distribución	Equilibrada al tiempo	Equilibrada al tiempo
Selección	Social	Social
Secuenciación	Lineal	Lineal
Tipología	Se priorizan los conceptuales y procedimentales	Se priorizan los conceptuales y procedimentales
Relación con los objetivos	No en su totalidad	Sí
Utilidad	Alta	Alta
Relación con la profesionalidad	Alta	Alta
Módulo inicial	No se incluye	No se incluye
Módulo de prácticas	Se incluye	Se incluye

4.2.1. Conclusiones comparativas

- En cuanto a estructura, ambas formaciones establecen tres niveles ordenados de más genérico a más preciso: módulos, temas y apartados. Se trata de un formato estructurado y cerrado que favorece en gran medida su seguimiento.
- La relación que se produce en ambas formaciones entre módulos, temas y apartados favorece al desarrollo de aprendizajes significativos. Se crea un puente de unión entre todos los niveles estructurales de la formación, proporcionando al alumnado la posibilidad de construir significados estableciendo relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas previos.
- El número y distribución del contenido en las dos formaciones es equilibrado en cuanto a la duración de los módulos, permitiendo así cumplir los objetivos en la temporalización propuesta.
- La selección de contenido de las dos formaciones se rige por un criterio de orden social. Se tiene en cuenta la funcionalidad del mismo y su contextualización. Para este tipo de formación, el contexto del que se habla es el trabajo, por lo que existe un equilibrio entre los contenidos teóricos y los prácticos que favorecen a la integración del futuro trabajador o trabajadora.
- Ambas acciones formativas presentan una secuencia lineal que organiza los temas de forma coherente. Los contenidos son ordenados desde una perspectiva constructivista, es decir, el alumnado aprende gradualmente. Se construye el conocimiento paso a paso, afianzando los contenidos nuevos en los ya adquiridos.
- Ambas formaciones combinan contenidos conceptuales y procedimentales, lo cual favorece la adquisición de aprendizajes significativos y la motivación del alumnado.

- Los contenidos conceptuales son numerosos en ambas formaciones. Estos contenidos teóricos conforman el saber y favorecen a la comprensión y asimilación de los procesos ocurridos en el mundo laboral. Se genera un aprendizaje necesario para desarrollar el saber hacer.
- Los contenidos procedimentales son numerosos en ambas formaciones. Este saber hacer permite el desarrollo de habilidades prácticas necesarias para una verdadera mejora del perfil profesional.
- Las dos acciones formativas priorizan los conceptuales y procedimentales frente a actitudinales o de profesionalidad. Las normas y valores que proporcionan el saber ser y el saber estar favorecen al comportamiento en el mundo laboral y a la convivencia en el mismo. Este tipo de formaciones está enfocada al empleo, por tanto, debe promover el desarrollo integral de las personas dentro de este contexto.
- Ambas formaciones omiten la relación entre objetivos y contenidos actitudinales. Estos últimos son escasos y entendidos como irrelevantes, por tanto, no es necesario plantear objetivos de esta categoría.
- Auxiliar de Almacén exclusivamente relaciona contenidos procedimentales con objetivos, mientras que Docencia también vincula el contenido conceptual. La primera formación, cuenta con un alto número de contenidos conceptuales que no se ven reflejados en los objetivos. Esta relación debe estar presente en toda acción formativa dada que los contenidos son entendidos como un medio para lograr los objetivos ya marcados.
- El contenido de las dos formaciones tiene el suficiente rigor, profundidad y amplitud para cumplir con los objetivos que se marcan.
- Todo el contenido en ambas formaciones presenta una alta utilidad. El contenido de utilidad posibilita la construcción de competencias necesarias en el estudiante para que interaccionen con su futuro contexto de trabajo y que puedan integrarse en el mismo respondiendo a sus necesidades.
- Las dos formaciones presentan alta relación entre contenidos y el perfil profesional de la ocupación para la que forman. Se refuta la utilidad de los contenidos.
- Ambas acciones formativas omiten un módulo inicial o cero que determine los conocimientos previos del alumnado. Plantear un módulo de esta categoría permite valorar las situaciones de partida y adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de las personas discentes.
- La inexistencia de un módulo inicial en las dos formaciones refleja que el contenido no se adecua al alumnado. Es necesario tener presentes las características de estos, sus posibilidades, limitaciones y su estado de aprendizaje.
- Se incluye un módulo de prácticas en ambas formaciones, lo que permite al alumnado adquirir mayor número de competencias y manifestar lo aprendido en contextos reales de trabajo.

4.3. Metodología

Tabla 3.

Yuxtaposición de la metodología de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
Modalidad	Presencial	Mixta
Espacios	Instalaciones de la entidad	Campus virtual e instalaciones de la entidad
Estrategias didácticas	Clases expositivas e indagación	Trabajo autónomo, indagación y argumentación.
Estrategias de evaluación (pruebas)	Prueba teórico-práctica al finalizar cada módulo	Controles y prueba teórico-práctica al finalizar cada módulo
Estrategias de ayuda	Tutorías académicas y pedagógicas	Tutorías académicas y pedagógicas
Estrategias prácticas	Prácticas profesionales no laborales	Prácticas profesionales no laborales
Agrupamiento	Tendencia individualista	Tendencia individualista
Papel del profesorado	Aportar conocimientos y tutor	La figura del tutor en esencial
Finalidad	Adquisición de competencias profesionales	Adquisición de competencias profesionales

4.3.1. Conclusiones comparativas

- Auxiliar de Almacén presenta una metodología de carácter presencial, mientras que Docencia se decanta por la modalidad mixta, que incluye teleformación y escasa formación presencial. Hablar de metodología presencial, supone un intercambio de información entre alumno-profesor e iguales que se complica en la teleformación. Se pasa del predominio de la interacción verbal a la interacción a través de textos, imágenes y sonidos.
- Auxiliar de Almacén fomenta la socialización cara a cara, mientras que en Docencia se recurre a herramientas como chats y foros para sustituir esa comunicación rápida y sencilla, a la que toda persona puede acceder.
- Una metodología presencial como en Auxiliar de Almacén, favorece a la disminución de las tasas de abandono. En la teleformación de Docencia, cada persona discente es responsable de su propio trabajo. La posibilidad de marcar los tiempos de estudio puede ser una desventaja en función de las características intrínsecas de cada persona.
- La formación presencial en Auxiliar de Almacén es totalmente necesaria para el desarrollo de actividades prácticas con maquinaria. Los aprendizajes para los que forma Docencia posibilitan una metodología de carácter online, que favorece a situaciones sanitarias como la pandemia que se está viviendo.
- La formación en Auxiliar de Almacén se desarrolla en las instalaciones de la entidad formadora, mientras que Docencia tiene lugar principalmente en el campus virtual y en menor medida en el centro de formación. Acudir a las instalaciones requiere de tiempo y esfuerzo, en cambio, el acceso virtual implica problemas técnicos y poseer competencias tecnológicas.

- En materia de estrategias didácticas, Auxiliar de Almacén propone clases expositivas y Docencia trabajo autónomo. Ambas estrategias proporcionan información actualizada, fiable y organizada, pero las clases expositivas incorporan la comprensión de conocimientos, ya que el profesorado se encarga de sistematizar los contenidos para transmitirlos. Potenciar esta estrategia resulta más pertinente para la adquisición de conocimientos conceptuales y actitudinales, a diferencia del trabajo autónomo que se vincula a los procedimentales.
- Ambas formaciones presentan como estrategia metodológica la indagación. Se plantean situaciones problemáticas del ámbito profesional que el alumnado debe resolver. Se tratan de estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el aprender a aprender mediante la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades.
- Auxiliar de Almacén no formula estrategias de argumentación a diferencia de Docencia. Esta metodología es esencial en contextos de teleformación para crear relaciones e intercambiar aprendizajes entre el alumnado mediante el debate y la discusión en grupo.
- Ambas formaciones establecen una prueba de carácter teórico-práctico al finalizar cada uno de los módulos formativos que representa la evaluación final. Esta prueba permite evaluar tanto conocimientos teóricos como la aplicación de los mismos.
- Auxiliar de Almacén establece exclusivamente una prueba final, en cambio Docencia presenta una evaluación continua, mediante exámenes control que determinan la situación de cada persona discente. Los controles permiten ensayar para el examen final y lograr los objetivos marcados.
- Ambas formaciones presentan, tutorías académicas para solventar dudas de contenido, y tutorías pedagógicas destinadas a la orientación del alumnado. Las dos modalidades permiten que el profesorado personalice los procesos de enseñanza y los adapten a las características de cada alumnado.
- Junto con la estrategia de indagación, ambas formaciones presentan prácticas profesionales no laborales donde se desarrolla el método de «aprender haciendo». Se potencian aprendizajes con valor, profundos y significativos que aportan al alumnado situaciones reales que puede vivir en su vida profesional.
- Ambas formaciones cuentan con metodologías grupales, pero presentan una clara tendencia al trabajo individualizado. El alumnado aprende en función de sus posibilidades, avanzando a ritmos diferentes. Fomentar un aprendizaje grupal supone la elaboración conjunta de conocimientos por parte de todos los individuos, el cual genera experiencias de pensamiento crítico, racional y creativo.
- El papel del personal docente es diferente para cada formación. En Auxiliar de Almacén el profesorado se vincula a la trasmisión de conocimientos. En Docencia se presenta como tutor, ayudando al alumnado a explorar y construir nuevos conocimientos por lo que presenta un papel de motivador y orientador.
- En ambas formaciones está presente la figura del tutor como guía de la acción formativa. Esta figura profesional se destina al apoyo y asesoramiento en los

procesos de enseñanza aprendizaje ayudando a la integración de los aprendizajes y, por tanto, a la consecución de metas.

- La finalidad metodológica de ambas formaciones es la adquisición de competencias profesionales. Se presenta una tendencia a la utilización de estrategias activas, pero no de forma unánime. Los métodos utilizados establecen al alumnado como centro del aprendizaje, fomentan el trabajo en grupo y promueven el pensamiento crítico, preparando así a las personas discentes para afrontar situaciones de su vida profesional.

4.4. Temporalización

Tabla 4.

Yuxtaposición de la temporalización de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
Días totales	42 días	93 días
Días semanales	De lunes a viernes	De lunes a viernes incluyendo algún sábado
Distribución temporal entre módulos y contenido	Temporalización adecuada al contenido	Temporalización adecuada al contenido
Horario	9 a 14	Sin horario
Horas diarias	5 horas todos los módulos	4 horas módulos formativos y 8 horas módulo de prácticas

4.4.1. Conclusiones comparativas

- Auxiliar de Almacén se desarrolla en 42 días y Docencia en 93 días. Ambos períodos están sujetos a la cantidad de contenido que se establece para adquirir las competencias profesionales.
- Ambas formaciones se desarrollan de lunes a viernes. Realizar varias sesiones semanales de forma continuada suponen una extensión del proceso de aprendizaje en el tiempo. Se produce una mejor asimilación de los conocimientos al posibilitar su relación con experiencias diarias.
- Ambas acciones formativas adecuan la temporalización al contenido de sus módulos. Este equilibrio permite profundizar en los contenidos y, por tanto, una interiorización adecuada de los mismos. Asociar tiempo y contenido facilita el desarrollo de verdaderos aprendizajes significativos.
- La formación en Auxiliar de Almacén presenta horarios fijos, en cambio, la gran virtud de la formación en Docencia es el acceso al contenido del curso en cualquier momento ofreciendo así mayor flexibilidad.
- Auxiliar de Almacén presenta un horario de 9 a 14 horas a diferencia de Docencia que no establece ninguno. La inexistencia de horarios no significa menor implicación o facilidad de la materia, pero puede suponer que resulte más complicado mantener la constancia y establecer rutinas.

- Auxiliar de Almacén fija 5 horas de trabajo diarias para sus módulos formativos y Docencia para el empleo 4 horas. Ambas estimaciones de tiempo son correctas para desarrollar aprendizajes, pero se deben desarrollar descansos y alternar diferentes estrategias metodológicas para mantener la atención. Varias horas seguidas desarrollando un mismo módulo formativo puede resultar muy monótono.
- En materia de módulos prácticos, Auxiliar de Almacén establece 5 horas diarias de trabajo, mientras que Docencia cuenta con 8 horas. Un mayor número de horas puede afectar al rendimiento del alumnado, pero también ofrece una visión más real del mundo profesional. En una jornada laboral completa se establecen 8 horas de trabajo, por tanto, se está preparando al alumnado con mayor eficiencia.

4.5. Evaluación

Tabla 5.

Yuxtaposición de la evaluación de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
Porcentajes finales	30 % evaluación continua, 70 % evaluación final	30 % evaluación continua, 70 % evaluación final
Pruebas de evaluación continua	Actividades	Controles, actividades grupales, participación
Pruebas de evaluación final	Prueba teórica (test y desarrollo) y prueba práctica	Prueba teórica (test y respuestas cortas) y prueba práctica
Requisitos de evaluación	Asistencia de igual o superior al 75 % de las horas totales	Participación en todas las pruebas de evaluación continua
Agente de evaluación	Profesorado	Profesorado
Puntuaciones	Del 0 al 10	Del 0 al 10
Términos de resultados finales	Apto / No apto	Apto / No apto

4.5.1. Conclusiones comparativas

- Ambas formaciones calculan la nota final estableciendo como criterio un 30 % para la evaluación continua y un 70 % para la evaluación final. Se ofrece mayor relevancia a la evaluación sumativa que a la formativa. Dar relevancia a la evaluación continua supone la identificación de dificultades en el proceso didáctico y recibir retroalimentación por parte del profesorado.
- La presencia de la evaluación continua en ambas formaciones implica desarrollar hábitos de esfuerzo y constancia, y no limitarse exclusivamente a la superación de un examen final.
- Auxiliar de Almacén propone menor variedad de técnicas de evaluación que Docencia, lo cual limita la objetividad de la evaluación.
- Auxiliar de Almacén propone una prueba teórica con preguntas tipo test y desarrollo, mientras que Docencia plantea una prueba teórica tipo test y preguntas de respuesta corta. La primera combinación plantea dos polos opuestos de preguntas que implican evaluar diferentes estrategias de los alumnos. Se crea un equilibrio en el análisis profundo de la adquisición de contenidos y la objetividad.

- Ambas acciones formativas proponen una prueba práctica de resolución de problemas. El carácter cualitativo de la misma proporciona datos acerca de la capacidad de los alumnos para desarrollar habilidades reales. Este tipo de evaluaciones están más relacionadas con procesos de aprendizaje de tipo constructivista que no se limitan a la mera memorización y repetición.
- En materia de requisitos para optar a evaluación, Auxiliar de Almacén introduce la asistencia obligatoria al menos al 75 % de las horas y, Docencia controla la participación en las mismas. Se trata de un criterio muy similar, que está adaptado a la metodología de cada formación.
- Ambas formaciones presentan una heteroevaluación en materia de agente evaluador. Es el profesorado quien emite juicios de valor a cerca del aprendizaje del alumnado. Al tratarse de formaciones de carácter práctico, es correcto que sea un profesional quien decida si se han adquirido las competencias para garantizar la objetividad.
- Ambas formaciones expresan las puntuaciones de cada prueba en una escala de 0 al 10. Es una escala lo suficientemente amplia para especificar con objetividad si se han logrado las conductas esperadas.
- Los resultados finales se expresan en ambas formaciones en términos de apto / no apto. Se trata de un sistema de carácter cualitativo, que sigue vinculado a puntuaciones, pero que expresa la superación del módulo y la adquisición de competencias sin especificar el nivel de desempeño. Los resultados informan de quien está cualificado o no sin establecer rankings.

5. Discusión

Teniendo en cuenta la información recopilada se concluye como hipótesis final: «No existe correspondencia en la estructura pedagógica entre las formaciones». Se mantiene la idea de que pese a tratarse de dos formaciones destinadas a la obtención de certificados de profesionalidad, las entidades encargadas de su diseño y desarrollo pedagógico son diferentes, por lo cual, no existen similitudes entre ellas. Aunque se establezcan gran número de diferencias, este estudio comparativo facilita una mejor comprensión del Sistema de Formación Profesional desde el análisis pedagógico. La formación para el empleo sigue permaneciendo bastante oculta para parte de la sociedad, se desconoce su existencia y funcionalidad. Aún existe la concepción de educación como etapa vinculada estrictamente a lo escolar y no a lo largo de la vida.

Atendiendo al desprestigio social de la FP, en los últimos años se han desarrollado algunas estrategias destinadas a reconocer su esencialidad (García y Lorente, 2015) que quedan patentes en algunos de los cambios legales experimentados por el sistema educativo español en las últimas décadas. Se trata de una prioridad esencial, ya que unos bajos niveles de cualificación vienen asociados a un alto coste social y económico, perjudicando a nivel personal a ingresos, clases social, salud y participación activa en la sociedad tal y como indica el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, en adelante CEDEFOD (2019, en CEDEFOD, 2017). La FP debe ser entendida como un determinante para desarrollar capacidades profesionales, digitales, sociales y personales. Es una vía de acceso al empleo y la mejor forma de mejorar durante la vida laboral (FUNDAE, 2021).

Bajo el éxito de la estrategia Educación y Formación 2020, la Unión Europea tiene como objetivo seguir potenciando la formación profesional concibiéndola como un «aprendizaje permanente que ayude a las personas a desarrollar todo su potencial mediante la adquisición de habilidades, competencias y cualificaciones para garantizar su empleabilidad, su desarrollo personal y su conversión en ciudadanos activos que compartan los valores europeos» (FUNDAE, 2021, párr. 7). Con la Declaración de Osnabrück (2020), en el período 2021-2025, se establecen diversas medidas orientadas a instaurar una nueva cultura de aprendizaje permanente, que garantice la relevancia de la educación, la formación profesional y la digitalización, además de fomentar la sostenibilidad de la formación profesional y crear el Espacio Europeo de Educación y Formación.

El valor de la formación profesional se encuentra en la cualificación profesional como forma de mejorar la empleabilidad de las personas y la productividad de las empresas. Es tal su importancia, que la Unión Europea la entiende como una estrategia principal para la recuperación económica y la cohesión social (Menéndez *et al.*, 2018). La formación profesional supone una mano de obra cualificada, contribuye a impulsar el crecimiento económico y a acrecentar la productividad (European Trade Union Confederation, s.f.).

Atendiendo al CEDEFOD (2020) se requiere un nuevo enfoque para el sistema de formación profesional para el empleo. Es imprescindible dejar de lado los aprendizajes tradicionales y ofrecer contenidos y metodologías que potencien el desarrollo de actitudes, generando de esta forma un sistema vinculado a la adquisición de competencias. Si se desea un sistema eficaz se debe ir más allá de la mera capacitación, y otorgar a los trabajadores competencias clave que mejoren sus transiciones en el mercado laboral y en su desarrollo profesional. Iniciar este desafío debe venir de la mano de un enfoque modular y gradual bajo un aprendizaje activo que permita el diseño de itinerarios más personalizados. Son muchos de estos objetivos los ya logrados en la FP Inicial, nace ahí la necesidad de coordinar ambos sistemas desde una misma perspectiva. Para lograr la excelencia, también hay que tener en cuenta el papel de la inclusión y de los sectores sociales vulnerables. Existe un alto índice de población adulta con un bajo desarrollo competencial, lo cual implica desarrollar acciones formativas basadas en los conceptos *upskilling* y *reskilling* para disminuir dichas tasas (European Education and Culture Executive Agency, 2021). En esta inclusión también se deben tener en cuenta las tasas de abandono en los estudios de FP, reclamando la validación de aprendizajes no formales e informales y un cambio metodológico que anime a la participación en dichas formaciones. Junto a esto se hacen necesarias respuestas políticas sólidas enfocadas a la orientación, validación y apoyo financiero y social que permitan que la formación profesional llegue a todas las personas (CEDEFOD, 2020).

Queda claro que la formación profesional es de valor para la sociedad, y todos los gobiernos y organizaciones tanto a nivel nacional como internacional deben potenciar su desarrollo cumpliendo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, donde se establece que todas las sociedades deben «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Naciones Unidas, 2015, Objetivo 4,).

6. Referencias

Agudo, S., Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., y Vega, M. T. (2017). *La formación en las organizaciones: Un valor añadido para su desarrollo*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- CEDEFOD. (2019). El aprendizaje como herramienta para prevenir la escasa cualificación. *Nota informativa*, 9136, 1-6. 10.2801/560907
- CEDEFOD. (2020). The importance of being vocational: challenges and opportunities for VET in the next decade. Publications Office of the European Union. 10.2801/009305
- Egido, M.I. y Martínez- Usarralde, M.J. (2019). *La Educación Comparada, hoy*. Síntesis.
- European Education and Culture Executive Agency. (2021). *Adult education and training in Europe*. Publications Office of the European Union. 10.2797/788535
- European Trade Union Confederation. (s.f.). *Prioridades de la UE en materia de educación y formación después de 2020 - Hacia un derecho europeo a la formación para todos*. <https://bit.ly/3ti9Joy>
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Ariel.
- FUNDAE. (28 de mayo de 2021). Política Europea en materia de formación profesional. *Formación y empleo*. <https://bit.ly/2WUOn4Q>
- García-Garrido , J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.
- García, E., y Lorente, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. 10.5944/reec.26.2015.14270
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2016). *Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional*. Secretaria General Técnica. <https://bit.ly/2RULQp4>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2021). *Cualificación profesional #FP. Glosario y descripción de términos*. Secretaria General Técnica. <https://bit.ly/3uIoIpl>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, sec. I, de 20 de junio de 2002, 22437 – 22442.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre de 2015, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 217, sec I, de 10 de septiembre de 2015, 79779 – 79823.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 – 122953.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. La Muralla.
- Menéndez, E., Ballester, L., y Olíver, P. L. (2018). Formación como elemento de cohesión social en Europa. Análisis comparativo de sinergias y recursos ejecutados, empleando una muestra de medidas operativas (programas) en el marco de las políticas europeas de promoción de la formación profesional y vocacional (VET), lucha contra el abandono formativo y académico temprano (ELET) y recualificación. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, pp. 107-150. 10.5944/reec.32.2018.22365

- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3zOt6rO>
- Osnabrück Declaration: on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies. (2020). <https://bit.ly/3kWZwua>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre de 2003, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 223, de 17 de septiembre de 2003, 1-7.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero de 2008, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 27, de 31 de enero de 2008, 1-30.
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio de 2017, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 223, sec I, de 5 de julio de 2017, páginas, 56864 – 56899.
- Soto, S., Mediavilla, C., & Gutiérrez, J. (2009). De cualificaciones y certificados. Odisea de una profesión en busca de legitimidad social, económica y jurídica. *Carpeta Informativa del Ceneam*. <https://bit.ly/3yNtneF>