



Proyecto *Phone*: una propuesta para la formación de telefonistas con discapacidad visual en la Unión Europea

A. Peláez Narváez
E. Sánchez Miguel
M.I. Rodríguez Rodríguez
F. Royo Más

RESUMEN: se presenta la génesis del proyecto *Phone*, una propuesta desarrollada en el marco del programa Leonardo da Vinci de formación profesional en la Unión Europea, cuyo objetivo fundamental es establecer un diseño curricular y metodológico para la formación de telefonistas ciegos y deficientes visuales que se adapten a las nuevas demandas del mercado laboral. Se analizan los resultados de un estudio de campo sobre la situación de los telefonistas ciegos y las demandas del mercado, y se expone el diseño curricular propuesto, capaz de articular los requisitos formativos y ocupacionales indicados.

PALABRAS CLAVE: Empleo. Integración laboral. Telefonistas ciegos. Formación profesional. Unión Europea.

ABSTRACT: *Phone Project: a proposal to train visually impaired telephone operators in the European Union.* The article introduces the origins of the *Phone* Project, a proposal developed in the framework of the European Union's Leonardo da Vinci training programme. The primary objective of this project is to establish a curricular and methodological design for training blind and visually impaired telephone operators that is adapted to new labour market demands. The results of a field study on the status of blind operators and market demands are analysed and the proposed curricular design, which meets the above training and occupational requirements, is described.

KEY WORDS: Employment. Labour mainstreaming. Blind telephone operators. Vocational training. European Union.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto dar a conocer una propuesta de formación para telefonistas ciegos y deficientes visuales de la Unión Europea más adaptada a los criterios de eficacia y rentabilidad laboral, ahora vigentes en el marco empresarial. Para ello —con el respaldo ofrecido por el Programa Leonardo da Vinci de Formación Profesional de la UE— el Departamento de Apoyo al Empleo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), el Centre de Formation et de Rééducation Professionnelle de L'association Valentin Haüy (Francia), el Village n° 1 Reine Fabiola (Bélgica) y el Stiftung Blindenanstalt Frankfurt am Main (Alemania), nos presentan un informe de evaluación en donde analizan, tanto la

situación actual de sus operadores telefónicos, como la necesidad inmediata de reorganizar la formación que hasta ese momento se ha venido impartiendo.

Dicha reforma educativa debería incorporar en su curriculum contenidos más actualizados que fueran capaces de detener el retroceso que en los últimos tiempos ha sufrido esta ocupación, y que consecuentemente se ha manifestado en un importante descenso en el número de contrataciones de personas ciegas y deficientes visuales.

A lo largo de sucesivas reuniones con el responsable del Departamento de Apoyo al Empleo de la ONCE —elegido como portavoz del grupo de las cuatro asociaciones— se van perfilando progresi-

vamente los intereses específicos del programa, los cuales pueden resumirse en los que siguen:

- Valorar la posibilidad de diseñar una propuesta de formación profesional que cumpliera los requisitos establecidos a tal fin por las políticas educativas de los gobiernos de los países miembros. Esto supondría hacerlo lo suficientemente flexible como para poder adaptarse a las diferencias encontradas entre ellos (nivel formativo previo, calendario escolar, contenidos obligatorios de la formación profesional con independencia de su especialidad, regulación de las prácticas profesionales en empresas, requerimientos para la docencia, etc.)
- Considerar la repercusión de los avances tecnológicos en el mundo laboral y, especialmente, en el de las telecomunicaciones, en donde el ordenador podría ser la herramienta principal de trabajo del teleoperador, sustituyendo así a las tradicionales centralitas telefónicas. Esta herramienta, ya presente en muchos de los puestos de trabajo desempeñados por profesionales no discapacitados, parecía ofrecer muchas más posibilidades de las que hasta entonces habían ofrecido aquéllas. De ser así, no se podría pasar por alto un minucioso análisis de accesibilidad y compatibilidad con periféricos tiftotecnológicos que hicieran posible su manejo por parte de personas ciegas o con baja visión.
- Por último, la necesidad de incorporar la enseñanza de una segunda lengua en el nuevo currículum. De este modo, los servicios ofrecidos al empresario serían mayores y consiguientemente, más atractivos para la contratación de personas con discapacidad.

Establecidas estas bases el equipo de trabajo considera importante no sólo llevar a cabo un profundo análisis bibliográfico sobre el tema sino también una investigación que permita conocer, de un modo sistemático y fiable, el desempeño real de los telefonistas (tuvieran o no deficiencia visual), las demandas de sus propios empresarios así como las tendencias futuras de la profesión. El diseño curricular y metodológico resultante de todo lo anterior tendría, pues, a su favor estar consensuado por las comunidades más implicadas (instituciones de personas ciegas, empresarios, profesionales y Universidad).

La estructura que seguiremos en la exposición del presente trabajo será, en primer lugar, la clarificación de los objetivos generales y específicos llevados a cabo por el equipo; en segundo, el análisis de los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada con los telefonistas y empresarios del

ámbito español, para concluir, por último, con la breve presentación del Diseño Curricular y Metodológico propuesto para la formación de telefonistas deficientes visuales y ciegos. En las últimas líneas de estas páginas valoraremos someramente las principales conclusiones de todo lo presentado.

OBJETIVOS

El estudio tiene como objetivo general la elaboración de un Diseño Curricular y Metodológico para la formación de telefonistas ciegos y deficientes visuales que satisfaga las nuevas demandas del mercado.

La consecución de este objetivo se lleva a cabo a través de unos objetivos específicos:

- √ Estudio bibliográfico (Ver apartado de bibliografía).
 - Análisis de los informes aportados por cada una de las instituciones.
 - Conocer la formación en telefonía que hasta el momento presente se ha estado impartiendo a personas ciegas o deficientes visuales, en los distintos países de la Unión Europea, así como de Estados Unidos y Canadá.
 - Estudio de los sistemas educativos de España, Francia, Bélgica y Alemania, centrándonos en la Formación Profesional.
- √ Estudio de campo
 - Conocer la situación real de los telefonistas videntes, ciegos y deficientes visuales en España.
 - Analizar las demandas del mercado empresarial con relación a la ocupación de telefonista.

El diseño de un plan de formación supone resolver un cierto número de cuestiones bien conocidas dentro de la didáctica y que se aplican igualmente al presente caso. Esencialmente, las cuestiones a resolver son las siguientes:

- En primer lugar, es preciso clarificar cuáles son las competencias que deben ser adquiridas. Esto es, se trata de clarificar qué es lo que debe ser enseñado.
- En segundo lugar, es necesario indicar cómo se organiza temporalmente la enseñanza. Esto es, cuándo y en qué orden debe plantearse la formación en los distintos contenidos.
- En tercer lugar, se debe determinar cómo debe desarrollarse el proceso complejo de enseñanza con el fin de facilitar al máximo los procesos de aprendizaje.

- Además, es preciso anticipar cómo se evaluarán tanto los resultados alcanzados como el proceso seguido para lograrlo. Esto es, se trata de poder valorar si la enseñanza ha transcurrido como se había planificado y si con ello se ha conseguido que los alumnos adquieran los contenidos previstos.

De todas estas cuestiones, parece especialmente relevante clarificar la primera de ellas, pues estamos ante un puesto laboral que ha recibido poca atención teórica. Por esta razón se procedió a realizar un estudio de campo en el que se observó la actividad laboral de 22 profesionales. Los hallazgos de este estudio son decisivos tanto para la conceptualización final del puesto laboral de Técnico en Comunicaciones Telefónicas y Gestión Administrativa, y para la clarificación de lo que debe ser enseñado. Una vez resuelto este primer punto, se considerarán el resto de las cuestiones planteadas.

El objetivo esencial del estudio consiste en determinar la naturaleza de las competencias que requiere el desempeño de un Técnico en Comunicaciones Telefónicas y Gestión Administrativa (en lo sucesivo TCG). Es lo que habitualmente se denomina «análisis de las necesidades» de la formación.

Se entiende en estas páginas que la definición del TCG debe conjugar dos tipos de análisis muy distintos. Por un lado, el análisis racional del puesto laboral; por otro, el de los diferentes desarrollos profesionales que se han registrado en las empresas y servicios públicos. En el primer caso, se trata de clarificar las funciones y necesidades que el TCG puede o debe satisfacer, y desglosar, deductivamente, las competencias requeridas. En el segundo, se trata de describir lo que realmente hacen los profesionales que ocupan ese puesto laboral e inferir, inductivamente, las competencias que se desarrollan espontáneamente.

Este doble análisis puede ayudarnos a construir una definición del TCG que suponga un equilibrio entre lo que ya se hace y lo que se podría llegar a hacer. Una definición semejante permitiría dar continuidad y sentido a todo el espectro de posibilidades que encierra el susodicho puesto laboral. De esa manera, la formación que se propusiera debería ser capaz de preparar a sus destinatarios para desenvolverse con comodidad en todo ese espectro de situaciones.

Creemos que al operar de esta manera se pueden acometer simultáneamente las tres perspectivas empleadas habitualmente para definir las necesidades de un puesto laboral: el análisis de la organización, el análisis de las tareas y el análisis de las personas, tal y como intentaremos hacer ver al final de este apartado introductorio.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

De forma más precisa, los pasos fueron los siguientes:

- *Análisis de los documentos sobre competencias y realizaciones del puesto laboral del TCG.* El primer paso fue analizar los documentos (1) ya existentes en los que se recogen las competencias y realizaciones profesionales de los TCG.
- *Modelo inicial sobre la naturaleza del TCG.* Una vez recopiladas las competencias identificadas en otros estudios, se agruparon en cinco dimensiones interrelacionadas (competencia técnica en telefonía, competencias comunicativas, competencias para la gestión administrativa, competencia en la proyección de la cultura empresarial y competencias de elaboración en el proceso de supervisión) que permitían elaborar una primera definición del puesto laboral. Esta definición o conceptualización, siguiendo la lógica ya anunciada, debía ser validada empíricamente a través de las observaciones proporcionadas por el estudio de campo.
- *Creación de un sistema de observación.* A partir de la definición inicial se elaboró un modelo que sirviera para observar la labor profesional de un número representativo de TCG.
- *Observación de la labor de los TCG.* Se seleccionaron un conjunto de empresas representativas en las que intervienen los TCG y se observó la labor de 22 profesionales de distinto ámbitos: empresa privada, institución pública y empresas de la ONCE, de los que 16 eran profesionales ciegos y deficientes visuales, 3 eran videntes que desarrollaban puestos de TCG con un alto desarrollo de la dimensión administrativa y los 3 restantes eran profesionales videntes que destacaban por su labor de atención al público.
- *Conceptualización del puesto laboral de TCG.* Aquí, se trata de contraponer la respuesta a dos preguntas: ¿qué es lo que se hace? ¿Qué es lo que se puede hacer? Apoyándonos en esta reflexión, se diferenciaron cuatro niveles de desempeño laboral de los TCG ordenados de menor a mayor complejidad (ver Tabla 1).

(1) Los documentos aportados por los miembros del Proyecto «Phone»: las asociaciones ONCE (E), LE VILLAGE (B), STIFTUNG BLINDENANST ALT (D) y CRFP-AVH (F).

Tabla 1
Conceptualización del puesto laboral de TCG

NIVEL I	NIVEL II
<ul style="list-style-type: none"> — Sobrecarga cognitiva. — Estrés. — Influencia nociva de la rutina y la monotonía. — Descenso de la motivación. — Afrontamiento de quejas. — Afrontar el cuestionamiento de su tarea. — Bajo reconocimiento del puesto laboral. — Insatisfacción laboral. — Miedo a la pérdida del puesto laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> — Deficientes habilidades de comunicación. — Problemas en la reformulación de las demandas. — Creencias implícitas desadaptativas. — Problemas a la hora de distinguir entre demandas y sentimientos. — Demandas confusas. — Estrés. — Lentitud en la toma de decisiones. — Conflictos con otros departamentos. — Baja comunicación departamentos-telefonista. — Afrontamiento de quejas. — Afrontar el cuestionamiento de su tarea. — Bajo reconocimiento del puesto laboral. — Insatisfacción laboral.
NIVEL III	NIVEL IV
<ul style="list-style-type: none"> — Problemas en la supervisión. — Problemas en la búsqueda de las respuestas. — Conflictos con otros departamentos. — Autosupervisión no canalizada. — Creencias implícitas desadaptativas. — Bajo nivel en la jerarquía empresarial. — Baja comunicación departamentos-telefonista. — Filosofía estática de la empresa respecto a la promoción laboral. — Afrontamiento de quejas. — Afrontar el cuestionamiento de su tarea. — Bajo reconocimiento del puesto laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> — Problemas en el manejo de las técnicas de gestión y administración. — Falta de conexión entre demandas telefónicas y tareas administrativas. — Problemas en visualizar los objetivos de la empresa en cada situación. — Filosofía estática de la empresa respecto a la promoción laboral. — Afrontamiento de quejas. — Afrontar el cuestionamiento de su tarea. — Bajo reconocimiento del puesto laboral. — Promoción laboral de otros trabajadores antes que ellos.

El nivel I estaría representado por aquellas labores en las que predomina una función cuasi-algorítmica de conexión entre demandas y respuestas. El profesional se encuentra con demandas transparentes, esto es, metas precisas («pásame con Julián») que debe conectar con soluciones también transparentes. El TCG es un mero punto de conexión entre metas y respuestas.

El nivel II requiere de manera nuclear la necesidad de interpretar las demandas y su reformulación en metas. Su manifestación más característica es la existencia de demandas confusas del tipo: «mire tengo el siguiente problema...», y ante las que el TCG debe ser capaz de acoger a quien las formula e interpretar su demanda hasta redefinirla como una meta alcanzable. Una vez realizado este proceso de interpretación y reformulación, todo queda en manos de una respuesta que está prefijada de antemano y es enteramente transparente. Hay, en definitiva, una labor de delegación.

El nivel III requiere un paso adicional al anterior. Además de interpretar y reformular las demandas, el profesional debe orientar y asistir al cliente en el

proceso de resolución. Esto requiere un proceso estratégico en el uso de la información sobre el sistema de respuesta con el que cuenta la empresa y la capacidad para tomar decisiones al respecto. Podríamos decir que tanto la meta como la respuesta requieren del TCG algún grado de deliberación.

El nivel IV supone, además de lo anterior, participar en la gestión administrativa de la respuesta de la empresa. Por ello, a las competencias requeridas en los anteriores niveles hay que agregar las que afectan a la gestión de la demanda: identificar, archivar, facturar, etc.

— *Análisis de las dificultades.* Del análisis de las situaciones críticas se dedujeron los problemas más comunes a los que se enfrentan estos profesionales. Problemas que, como se podrá apreciar, son sustancialmente diferentes en cada uno de los distintos niveles de desempeño laboral distinguidos en el punto anterior.

— *Análisis de los recursos.* Se analizaron las diferencias en el desempeño profesional de los profesionales estudiados, atendiendo

especialmente a las que se podían constatar al comparar los profesionales expertos y los que no lo eran. Ese análisis nos permitió identificar un cierto número de recursos desarrollados espontáneamente (ver Tabla 2).

- *Redefinición de las competencias y justificación del currículum.* De las reflexiones y análisis precedentes se dedujeron las con-

secuencias oportunas para definir las competencias profesionales necesarias para resolver los problemas identificados, partiendo en todo momento de los recursos desarrollados espontáneamente (ver Tabla 3 para una descripción de las competencias profesionales del TCG y el Anexo 1 para un esquema general del diseño curricular elaborado).

Tabla 2
Análisis de los recursos

Conexiones telefónicas	Interpretación de demandas
<ul style="list-style-type: none"> — Toma de decisiones rápida. — Buena memoria. — Buena tolerancia a la rutina. — Buena tolerancia a la frustración. — Conocimiento de técnicas desestresantes. 	<ul style="list-style-type: none"> — Formación específica en trato al cliente. — Buen conocimiento de la estructura departamental. — Conocimiento de técnicas para liberar la sobrecarga cognitiva. — Buenas habilidades de comunicación.
Asistencia y orientación	Administración-gestión-recepción
<ul style="list-style-type: none"> — Preocupación por conocer al máximo: <ul style="list-style-type: none"> • estructura departamental • organización personal departamental • funcionamiento de la empresa • filosofía de la empresa — Formación específica en trato al cliente. — Buenas habilidades de comunicación. — Mantener una comunicación fluida con los compañeros: <ul style="list-style-type: none"> • sus salidas y entradas. • lugar a donde van y si están localizados. • conocer los momentos clave en los que no puede faltar ni un momento del puesto. — Saber acoger las demandas emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> — Buena organización de la información. — Conocimientos de administración y gestión. — Conocimientos de informática: <ul style="list-style-type: none"> • procesador de textos (Word, WordPerfect), hoja de cálculo (Excel) • bases de datos (Access, File Maker, Gold Mine) — Formación específica en trato al cliente. — Buenas habilidades de comunicación interpersonal. — Gran autocontrol de la imagen externa, los problemas personales no se pueden dejar traslucir. — Capacidad para simultanear funciones.

Tabla 3
Competencias profesionales

TÉCNICO EN COMUNICACIONES TELEFÓNICAS Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA (TCG)
<p>Un mediador que, a través de conexiones telefónicas, se interpone entre las demandas del cliente y las respuestas previstas en la empresa, y que es capaz de interpretar las demandas en términos de una meta verosímil, y buscar y seleccionar la solución adecuada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Competencia técnica en telecomunicaciones: dominio óptimo de los equipamientos tecnológicos inherentes al puesto de trabajo (centralitas telefónicas, ordenadores, fax, módem ...)
<ul style="list-style-type: none"> — Competencia en habilidades comunicativas: eficacia en la resolución de problemas propios del puesto de trabajo, mediante la aplicación de técnicas en habilidades sociales.
<ul style="list-style-type: none"> — Competencia en gestión administrativa: dominio en tareas y procesamiento de información a través de los medios ofimáticos disponibles.
<ul style="list-style-type: none"> — Competencia en cultura empresarial: ser capaz de transmitir de modo apropiado la cultura inherente a la empresa que representa, dando respuesta, según las normas de calidad, a las necesidades del cliente.
<ul style="list-style-type: none"> — Competencia en estrategias de co-supervisión: dominio de estrategias para la detección y análisis de información relevante, con objeto de contribuir a la mejora de la empresa.

— *La formación en las empresas.* Finalmente, el estudio tiene una última consecuencia: proponer una metodología para el reciclaje de los TCG que ya están ejerciendo su profesión en las empresas.

Al operar con esta metodología, creemos que hemos podido tener presente, tanto las necesidades de las empresas, como las que conlleva el desarrollo eficaz de las tareas y las de las personas implicadas. Así:

- a) Al tomar como punto de partida lo que ya se hace e identificar distintos niveles de desarrollo profesional, será posible tener presente cuáles son las necesidades típicas de las organizaciones o empresas, y poder llegar a valorar en cada caso si una organización está realmente preparada para incorporar lo que se pretende enseñar en un determinado programa de formación (2). Con ello se evita un error común: la disociación entre los programas de formación y las posibilidades laborales que ofrecen las empresas.
- b) El estudio, como ya hemos apuntado toma como punto de partida *el análisis de las tareas* que los TCG llevan a cabo, empleando para ello la metodología de comparar expertos y novatos en este dominio. En este planteamiento, el estudio de los novatos sirve para esclarecer la sabiduría acumulada por los expertos y para establecer el salto que es necesario salvar a través de la formación. En otras palabras: se trata de convertir en norma lo que es excepcional. Es importante destacar que sin ese elemento de comparación entre expertos y novatos, esa sabiduría de los expertos podría pasar —por obvia— desapercibida.
- c) Finalmente, se intenta conjugar los dos análisis previos con el análisis de la persona, especificando dos cuestiones: quién necesita la formación, qué clase de instrucción es relevante. La resolución de la primera cuestión depende de un análisis de las condiciones y competencias previas que deben reunir los aspirantes a la labor de telefonista. La segunda, depende del tipo de competencias y conocimientos que se considere, pues, no se aprende ni se enseña del mismo modo los distintos tipos de conocimientos que iremos distinguiendo.

(2) Dicho en otras palabras, se trata de poder determinar de antemano si el programa de formación «puede dar lugar a comportamientos que pueden transferirse a la organización» (Goldstein y Gessner, 1988, p. 47).

CONCLUSIONES

El diseño curricular resultante (ver Anexo 1) fue sometido, varias veces, a minuciosas consideraciones por parte de los países implicados en el proyecto. Esto supuso poder ir reformulando el propio diseño a medida que los intereses de tales organizaciones se iban, igualmente, clarificando. Así, por ejemplo, se llevó a cabo el diseño de otro modelo de formación menos exigente, pero —seguramente— más accesible para el escaso nivel de formación del alumnado potencial de dicho programa. Este otro, —pese a no cumplir las normas vigentes en las políticas educativas de estos cuatro países como Formación Profesional Reglada—, podía ser un paso intermedio entre la actual situación y la aquí presentada. Además, se elaboraron unas guías para el profesorado, a fin de poder facilitar al máximo la labor didáctica.

De momento, Francia ha iniciado la implementación del programa y valorado después los resultados en la integración laboral de personas con problemas visuales. En nuestro país, también se han iniciado los procesos para su implantación. Es especialmente necesario favorecer un buen proceso de difusión que permita a profesores y responsables de área tomar una mayor conciencia de la necesidad de cambio.

Esperamos que con éste y otros trabajos dirigidos al estudio minucioso del análisis de tareas de nuevas perspectivas laborales accesibles a la integración de personas con deficiencia visual, la ONCE siga impulsando proyectos de formación como éste, basados en estudios sistemáticos de campo que permitan conocer y contrastar lo que se enseña en las aulas, las realizaciones profesionales de la ocupación y los intereses reales del mercado. De otro modo, la desconexión entre estas tres dimensiones no tendría ningún sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero Saez, E. y equipo (1995). Certificaciones de cualificaciones en vigor en la Unión Europea. *Profesiones y Empresas* 2, 10-32.
- Actualidad Europea (1995). El lycée francés. *Actualidad Europea* 20, 4-5.
- Aleman, M.C. (1990). Las prácticas en empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación. *Revista de Educación* 293, 175-183.
- Aparicio Fernández, J.M. (1992): Apuntes sobre el personal de formación en el sistema dual de Formación Profesional. *Revista Profesiones y Empresas* 2, 94-97.
- Aparicio Fernández, J.M. (1990). Clasificación ocupacional y profesional. *Revista Profesiones y Empresas* 1, 67-74.

- Aparicio Fernández, J.M. (1990). Clasificación ocupacional y profesional. *Revista Profesiones y Empresas* 2, 69-75.
- Aparicio Fernández, J.M. (1991). La educación en Francia. *Revista Profesiones y Empresas* 1, 7-11.
- Aparicio Fernández, J.M. y Acero Bonillo, M^a.D. (1992). La enseñanza profesional y técnica en Francia. *Revista Profesiones y Empresas* 3, 16-31.
- Association Française des Administrateurs de L'éducation (1992). Le Système Educatif Français et son Administration. *Mise à Jour (Suplement a la Revue)*, 1-45.
- BOE 9/1986. Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional.
- BOE 303/1990. Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.
- BOE 3/10/90. Ley Orgánica 1/1990. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- BOE 22/5/93. Real Decreto 676/1993 por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional.
- Buechtemann, C., Schupp, J. y Soloff, D. (1994). Formation par apprentissage. Défis por l'Allemagne et perspectives pour les Etats-Unis. *Formation Emploi* 45, 51-58.
- Bundesminister Für Bildung Und Wissenschaft Der (1992). *Berufsbildungsbericht, 1992*, Bonn, BMBW.
- Bundesminister Für Bildung Und Wissenschaft Der (1993). *Berufsbildungsbericht, 1993*. Bonn: BMBW.
- Bundesminister Für Bildung Und Wissenschaft Der (1992). *Vocational training in the dual system in the Federal Republic of Germany. Investment in the future*. Bonn: BMBW.
- Calzada, T.Y. Gutiérrez, B. (Eds) (1989). Guía de la Educación en la Comunidad Europea. Barcelona: Centro de Publicaciones del CIDE e ICE de la Universidad Autónoma.
- Campinos-Dobernet, M. (1995). Baccalauréat professionnelle: une innovation? *Formation Emploi* 49, 3-29.
- Cano, J. S., y Ortega, M. (1993). *La nueva Formación Profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid: Escuela Española.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1989). *La formación profesional en España*. Bibliografía básica. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1995). *El Sistema de Formación Profesional en Alemania*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1996). *El aprendizaje en los Estados miembros de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (Ed. Lit.)/Plant, P. (1990). *Transnational vocational guidance and training for young people and adults: synthesis report of eight studies carried out on behalf of CEDEFOP*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisión Europea (1994). El Libro Blanco de la UE. La Formación Profesional en el futuro de Europa. *Herramientas* 34, 12-17.
- Comisión Europea (Ed. Lit.)/EURYDICE (Colab.)/Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (Colab.) (1996). *Estructuras de los Sistemas Educativos y de la Formación Inicial en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (1996). *Leonardo da Vinci. Programa de acción para aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea 1995-1999*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (1985). *Decisión 85/368/CEE relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 16 de julio de 1985.
- Consejo de Europa (1994). *Decisión 94/819/CEE de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación de la Comunidad Europea*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 29 de diciembre de 1994, 8-10.
- Czarny Norbet (1997). A propósito de las vías diversificadas en la enseñanza Secundaria francesa. *Actualidad Europea* 38, 1-2.
- EURYDICE (Ed. Lit.)/CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (Coed.) (1995). *Structures of the education and initial training systems in the European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Frideres Poos, J., Tagliaferri, J., Kintzelé, J., CEDEFOP y otros (1994). *El Sistema de Formación Profesional en Luxemburgo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Führ, C. (1992). *El sistema educativo en los cinco nuevos Estados Federados de la República Federal de Alemania*. Bonn: Inter Naciones.
- Führ, C. (1990). *Escuelas y Escuelas Superiores en la República Federal de Alemania*. Bonn: Inter Naciones.
- Genovard Roselló, C.(Colab.)/Centro Europeo para El Desarrollo de la FP (Ed. Lit.) (1986). *Descripción del sistema de FP*. España. Luxemburgo: Comunidades Europeas, Oficina de Publicaciones Oficiales.

- Glaser, R. y Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology* 40, (631-666).
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Herramientas* 35, (26-28).
- Instituto Nacional de Administración Pública (1998). *Guía para elaborar un Plan de Formación Profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado (País Vasco) (1994). *Diseño Curricular Base. Formación Profesional Específica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Gestión de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jato Seijas, E. (1998). *La Formación Profesional en el contexto Europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Jiménez Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona: Estel.
- Jörg, E. (1993). La Formación Profesional en la Europa de las regiones. CEDEFOP. *Formación Profesional* 2, 9-12.
- Kappler, A. (1993). *La actualidad de Alemania*. Alemania: Westermwnn, Braunschweig.
- Kirsch, J.L. (1992). La Formación Profesional Inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia. CEDEFOP. *Formación Profesional* 2, 21-27.
- López Quero, M. (Centro Europeo para el desarrollo de la FP y otros) (1994). *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Llorent Bedmar, V., Origa Segura, M^a.R. y Esteban Ibáñez, M. (1999). *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla: Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1989). *La Formación Profesional en España. El Plan FIP. 1985-1989. El Fondo Social Europeo, 1990-1993*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Münch, J., Centro Europeo para el desarrollo de la FP y otros (1995). *El Sistema de Formación Profesional en Alemania*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Postlethwaite, T. Neville (Ed.) (1988). *The encyclopedia of comparative education and national systems of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Resnick, L. (1989). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey: LEA.
- Revista Herramientas (1991). Modelos de ensayo en empresa: un nuevo método para la formación. *Revista Herramientas* 17, 60-61.
- Revista Profesiones y Empresas (1990). Los sistemas modulares en la formación técnico-profesional, año XVII. *Revista Herramientas* 2, 20-28.
- Revista Profesiones y Empresas (1996). Número monográfico. La educación y la formación profesional en los quince países de la Unión Europea, año XXIII. *Revista Herramientas* 4.
- Revista Profesiones y Empresas (1995). Número monográfico. Niveles de formación de la Unión Europea y España, año XXII. *Revista Herramientas* 2, 6-51.
- Revista Profesiones y Empresas (1994). Perfiles profesionales de la Unión Europea. Primera parte, año XXI. *Revista Herramientas* 3.
- Revista Profesiones y Empresas (1995). Perfiles profesionales de la Unión Europea. Tercera y última parte, año XXII. *Revista Herramientas* 1.
- Sánchez, E., Rosales, J. y Cañedo, I. (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? *Infancia y aprendizaje* 74, 119-137.
- Sánchez, E. (en prensa). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*.
- Schelten, A. (1991). Pedagogía Laboral. Rasgos fundamentales y planteamientos actuales. *Educación* 44, 112-113.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M.I. (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoque, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Strike, F.A. y Posner, G.J. (1992). A revisionist theory of conceptual change, En: Duschl, R.A. y Hamilton, R.J. (Eds.), *Philosophy of science*.
- Strike, F.A. y Posner, G.J. (1992). *Cognitive psychology, and Educational Theory and Practice*. State University of New York: Albany.
- Warr, P. y Catriona, A. (1998): Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial Psychology* 13, 83-121.
- Willems, J.P., Boumendil, M., Centro Europeo para el desarrollo de la FP y Otros (1994). *El Sistema de Formación Profesional en Francia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Ana M^a. Peláez Narváez. Consejo General. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). C/ Ortega y Gasset 18. 28006 Madrid (España).

Emilio Sánchez Miguel, catedrático de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Avda. de la Merced 109-131. 37005 Salamanca (España).

María Isabel Rodríguez Rodríguez, pedagoga y F. Royo Más, becario.

ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

I. Referente Ocupacional

1. Datos de la ocupación

- 1.1. Denominación: Técnico en Comunicaciones Telefónicas y Gestión Administrativa (TCG).
- 1.2. Familia profesional: Administración y Oficinas.

2. Perfil profesional

- 2.1. Competencias generales: un mediador que, a través de conexiones telefónicas, se interpone entre las demandas del cliente y las respuestas previstas en la empresa, y que es capaz de interpretar las demandas en términos de una meta verosímil, y buscar y seleccionar la solución adecuada.

2.2. Unidades de competencia:

- Competencia técnica en telecomunicaciones: dominio óptimo de los equipamientos tecnológicos inherentes al puesto de trabajo (centralitas telefónicas, ordenadores, fax, módem...)

Realizaciones profesionales:

- Funcionamiento técnico: establece los enlaces y comunicaciones telefónicas entre interlocutores internos y externos a la empresa, mediante la adecuada utilización de los equipos existentes y la aplicación de las técnicas oportunas a fin de garantizar el buen funcionamiento de la comunicación telefónica.
- Conexiones eficaces: atender las telecomunicaciones externas e internas de modo que los clientes y los departamentos las emitan y reciban con fiabilidad, prontitud y discreción.
- Mantenimiento de equipos: efectuar el control del funcionamiento y actividad de los equipos técnicos, mediante el seguimiento de sus incidencias y el registro de las conexiones realizadas, a fin de contribuir al control y optimización de la actividad.

- Competencia en habilidades comunicativas: eficacia en la resolución de problemas propios del puesto de trabajo, mediante la aplicación de técnicas en habilidades sociales.

Realizaciones profesionales:

- Acogida: recepción de clientes/usuarios tanto por vía presencial como telefónica y mediación entre la demanda y la respuesta prevista por la empresa.
- Orientación: facilitar la resolución conjunta de las demandas planteadas por los clientes, interpretando correctamente dichas demandas y acometiendo, cuando sea necesario, las interferencias que pudieran surgir.
- Asistencia: ofrecer a los clientes/usuarios una asistencia especializada sobre determinados aspectos de la empresa cuando éstos así lo requieran y según la normativa específica de dicha empresa.

- Competencia en gestión administrativa: dominio en tareas y procesamiento de información a través de los medios ofimáticos disponibles.

Realizaciones profesionales:

- Organización operativa de la información: organizar un sistema de archivo eficaz y adaptado a las características y funcionamiento de la actividad laboral desarrollada mediante la valoración y estudio de las fuentes de información y las necesidades existentes al respecto, que garantice el soporte informativo necesario para la gestión del servicio.
- Manejo de «software»: utilizar «software» y equipos ofimáticos en general, valorando las características y utilidades de los mismos con relación a las labores a desarrollar, con el fin de optimizar los procesos de trabajo.
- Tratamiento de la información: recopilar, tratar y procesar informaciones diversas mediante la aplicación de las técnicas y equipos oportunos, a fin de contribuir a la gestión de distintos aspectos operativos del servicio.

- Competencia en cultura empresarial: ser capaz de transmitir de modo apropiado la cultura inherente a la empresa que representa, dando respuesta, según las normas de calidad, a las necesidades del cliente.

Realizaciones profesionales:

- Recoger y actualizar: recabar información relativa a la filosofía de la empresa, sus intereses y valores, así como de su propia organización, departamentos y áreas y personal a ellos asignados. Todo ello, mediante el seguimiento oportuno, con objeto de disponer de la información necesaria, para ofrecer un buen servicio al cliente.

.../...

.../...

- Interiorizar: considerar la propia actividad profesional desde los objetivos, valores y normas de la empresa, de tal manera que, las actividades profesionales se vean justificadas por este marco filosófico.
- Proyectar: interiorizar la imagen de la empresa, mostrándose al cliente como un claro exponente de la misma.
- Competencia en estrategias de co-supervisión: dominio de estrategias para la detección y análisis de información relevante, con objeto de contribuir a la mejora de la empresa.
 - Realizaciones profesionales:*
 - Identificación de problemas: detección de información relevante para la mejora de la empresa y del propio servicio telefónico.
 - Transmisión de la información: presentación de la información al personal oportuno, con objeto de contribuir a la mejora del servicio telefónico y de la propia empresa.

II. Itinerario formativo

1. Duración:

- Conocimientos teóricos: x horas.
- Conocimientos prácticos: x horas.
- Duración total: 1.242 horas (distribuidas en dos cuatrimestres).

2. Módulos que lo componen, dotación horaria y número de sesiones por curso:

AUXILIAR EN COMUNICACIONES TELEFÓNICAS			
MÓDULOS	DOTACIÓN HORARIA Y Nº DE SESIONES POR CUATRIMESTRES		TOTAL
1. TECNOLOGÍA DE LAS COMUNICACIONES	AÑO		1.242
	1º C	2º C	
	90	90	180
	5 sesiones semanales		
2. HABILIDADES COMUNICATIVAS APLICADAS AL SERVICIO TELEFÓNICO	54	54	108
	3 sesiones semanales		
3. GESTIÓN ADMINISTRATIVA	36	54	90
	2 sesiones semanales	3 sesiones semanales	
4. CULTURA EMPRESARIAL	18	18	36
	1 sesión semanal		
5. INFORMÁTICA BÁSICA Y TIFLOTECNOLOGÍA APLICADA	90	—	90
	5 sesiones semanales		
6. OFIMÁTICA BÁSICA Y TIFLOTECNOLOGÍA APLICADA	90	90	180
	5 sesiones semanales		
7. INGLÉS PARA TELEFONISTAS	54	90	144
	3 sesiones semanales	5 sesiones semanales	
8. SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO	—	18	18
	1 sesión semanal		
9. FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	18	18	36
	1 sesión semanal		
10. FORMACIÓN EN EL CENTRO DE TRABAJO	180	180	360
	10 sesiones semanales		

.../...

Cada módulo viene especificado por:

- a) Objetivo general del módulo.
- b) Duración.
- c) Objetivos específicos y sus correspondientes criterios de evaluación.
- d) Contenidos teórico-prácticos.

III. Metodología

En este apartado se especifica todo el desarrollo metodológico para la práctica docente, diferenciando entre contenidos conceptuales, procedimentales y condicionales. El lector tiene a su disposición el Proyecto «Phone» para la formación de telefonistas deficientes visuales y ciegos de la Unión Europea, que puede consultar en cualquiera de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE. Allí, además de los aspectos aquí presentados, puede analizar, igualmente, otros, también muy importantes, pero que -por las mismas razones expuestas-, no han sido considerados; por ejemplo, los relativos a la metodología seguida en los procesos de evaluación.

IV. Requisitos personales

1. Requisitos del profesorado: la selección del profesorado estará sujeta a la normativa vigente en cada país para tales efectos, teniendo en cuenta que los requisitos serán distintos en caso de tratarse de una formación profesional reglada o no reglada. No obstante, y como criterios orientativos, la propuesta que ofrecemos es la siguiente:
 - 1.1. Nivel académico.
 - Titulación universitaria relativa al módulo formativo que se pretende impartir.
 - En su defecto, capacitación profesional equivalente en la ocupación relacionada con el curso.
 - 1.2. Experiencia profesional.
 - Tres años de experiencia docente en tareas de gestión administrativa y/o atención al público.
 - 1.3. Nivel pedagógico.
 - Será necesaria experiencia docente o formación metodológica.
 - Conocimientos básicos sobre sistema braille y tiflotecnología.
2. Requisitos de acceso del alumnado: el acceso a los cursos estará sujeto a la normativa vigente en cada país, teniendo en cuenta que los requisitos exigidos variarán en caso de tratarse de formación profesional reglada o no reglada.
 - 2.1. Nivel académico.
 - Graduado en Educación Secundaria Inferior o equivalente.
 - Edad mínima 18 años.
 - Superar una prueba de acceso.
 - 2.2. Experiencia profesional.
 - No se requiere experiencia profesional.
 - 2.3. Condiciones físicas.
 - Ninguna en especial, salvo aquellas que impidan el normal desarrollo del curso.

V. Requisitos materiales

1. Instalaciones.
 - 1.1. Aula de clases teóricas:
 - superficie
 - iluminación
 - ventilación
 - mobiliario
 - 1.2. Instalaciones para prácticas:
 - aula de informática.
 - taller de telefonía.
 - zona equipada como oficina.
 - 1.3. Otras instalaciones
2. Equipo y maquinaria.
3. Herramientas y utillaje.
4. Material de consumo.