

Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior

José Tejada Fernández

Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional)

Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona

<http://dewey.uab.es/grupocifo/>

jose.tejada@uab.es

Resumen

En el presente artículo se aborda inicialmente un análisis sobre la relación Universidad y Formación Profesional (¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos? y ¿hacia dónde vamos?), a partir del cual se pretende mostrar los elementos de convergencia entre ambos ámbitos de formación, desde la revisión de lo que puede denominarse una política de formación, basada en distintas dimensiones que se articulan, reparando en la centralización-descentralización de las decisiones, las migraciones, la cualificación profesional, las nuevas tecnologías y la organización.

A partir de dicho análisis se revisan los diferentes retos e implicaciones en la calidad de la formación, que se concretan en relación con el conocimiento y articulación curricular, el diseño curricular de la formación profesional, el contexto institucional de funcionamiento y los nuevos roles y competencias profesionales de los formadores.

Por último, a modo de síntesis, se realiza una relectura de todo ello desde la formación profesional.

Palabras clave: Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.

Abstract: *Convergence elements between Vocation Training and University: implication for the quality of superior professional training*

The present article initially presents an analysis about the relation between University and Vocational Training (Where do we come from? Where are we? and Where are we heading towards?), from which it is intended to manifest the elements of convergence between both areas of education, from the revision of what may be called an education policy, based on a number of articulated dimensions that take on board the centralization-decentralization of decisions, migrations, professional qualifications, new technologies and management.

From this analysis the different challenges and implications for quality in education are examined and specified according to knowledge and curricular coordination, curricular design of the vocational training, institutional context of operation and the new roles and professional skills of trainers.

In short, an overview of the above is finally carried out from the vocational training perspective.

Key words: Vocational Training, University Education, professional qualification, curricular design, new technologies, curricular contents, work training, curricular model, professional profile, professional skills.

Universidad y Formación Profesional

¿De dónde venimos?

Con carácter general, se puede afirmar, de entrada, que la Universidad y la Formación Profesional en el Estado Español han transcurrido por caminos distintos, en el sentido que la enseñanza universitaria se constituía como la meta de toda persona que poseía una capacidad para estudiar, mientras que todo aquel que no la poseía se veía abocado a otros estudios, los de la Formación Profesional.

Esta afirmación inicial encierra prejuicios y tabúes sociales, a la par que entraña algunos equívocos. Ciertamente a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, la diferenciación que se ha realizado en secundaria entre Bachillerato y Formación Profesional, donde el primero preparaba para los estudios superiores y la segunda para el mundo del trabajo, ha alimentado la baja imagen social de la segunda, hasta el punto, incluso, de que se la ha visto como el reducto de los fracasados del sistema y desde esta

lógica se les ha considerado alumnos de segundo nivel. Además, los estudios superiores eran considerados en clave de formación de las élites y no tanto desde la formación para el trabajo, como si la universidad no profesionalizara. Hasta el punto que incluso a veces hablar de la dimensión profesionalizante de la universidad ha hecho enarbolar algunas banderas, amparándose en la dimensión humanizadora y cultural (academicista) de la misma en defensa de la transmisión del conocimiento. ¿No será esto una simple manifestación de resistencia al cambio?. Nadie pone en cuestión el papel que ha de tener la universidad en relación con este quehacer, además de su producción o generación, fundamentalmente al través de la investigación, así como su difusión, pero ello no da pie al descarte o ahondamiento entre la formación profesional y los estudios universitarios.

¿Dónde estamos?

Obviando otro tipo de comentarios sobre la situación inicial de hace décadas, mantenida en el tiempo, y sobre la responsabilidad de las Administraciones en cuanto a la imagen de la Formación Profesional, lo cierto es que este tipo de tabúes, a medida que el mercado de trabajo, la tecnología o la sociedad en general han ido evolucionando más rápidamente, han ido disipándose, creándose nuevas situaciones.

En primer lugar, a diferencia de tiempos atrás, la propia formación profesional reglada hoy no garantiza la estabilidad laboral. Un trabajador no trabajará toda su vida profesional en una misma ocupación, ni tampoco en la misma empresa, ni los conocimientos adquiridos le garantizarán el desempeño profesional para toda la vida. Con ello se está apuntando en una doble dirección. Por una parte, la formación profesional no puede considerarse hoy día terminal, como tiempo atrás, sino más bien una etapa de formación inicial para el trabajo. Los cambios continuos que se producen en el conjunto de la sociedad, y en el sector productivo en particular, obligan a la actualización continua y a la adquisición de nuevas competencias profesionales. Por otra, algo similar le ocurre a la Universidad: los profesionales que forma, y que forman, igualmente están necesitados de actualización científica y técnica, así como nuevas competencias en sus campos de aprendizaje y laboral.

Afortunadamente, la mayoría los estudios universitarios apuntan a la dimensión profesionalizadora, de formación para el trabajo, de formación del ciudadano también para el sector productivo, sobre todo a partir de la LRU y del desarrollo de los nuevos planes de estudio. Otro tema diferente es si todas las diplomaturas o licenciaturas entrañan, tanto en su diseño como desarrollo, dicha dimensión, y si ésta está en con-

sonancia con las necesidades reales del sector productivo. Lo cierto también es que, con la LOGSE, el foso se estrechó en la medida en que había una posibilidad de continuación de estudios superiores para la Formación Profesional más allá de la exigencia del COU. Hoy día aún se está acortando la distancia entre estas dos realidades, sobre todo con el desarrollo de la LOGSE en lo que respecta a la Formación Profesional en los ciclos superiores e incluso con la nueva *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, donde se le atribuye un especial papel a la universidad, junto con otros agentes sociales y Administraciones.

De todas formas, los índices de inserción laboral de la propia universidad dan que pensar en relación con un servicio público, que entre otras cosas ha de dar respuesta al sector productivo. No son pocos los que incluso se han atrevido a escribir sobre la universidad como *fábrica de parados*. Quiero huir del discurso fatalista subyacente en este tipo de aproximaciones, pero no hay que obviar que muchos egresados universitarios están realizando cursos de formación ocupacional o ciclos formativos superiores, o también son seleccionados por la empresa, considerándose su formación como base para una nueva formación encaminada al puesto de trabajo. ¿No será también esto, una vez más, una evidencia del anacronismo pedagógico en el nivel superior? Sea como fuere, lo que es evidente es que la universidad, en su dimensión profesionalizada, ha de estar estrechamente conectada con el mundo de la producción y, por ende, ha de tener lazos de conexión más afines a la formación profesional inicial de niveles más bajos y por supuesto con la formación profesional superior continua.

Antes de seguir desarrollando estas ideas, creo conveniente fijar mínimamente la situación actual, recurriendo, como advertí, al marco normativo. La mirada, en principio, va a ser diferencial o separada –Formación Profesional y Universidad–, porque dicho marco así lo es.

En relación con la Formación Profesional, contamos con tres subsistemas con pretensión de integración, que son: la Formación Profesional Reglada (Inicial), la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Continua. Sus rasgos definitorios (responsables, destinatarios, tipología de estudios, etc.) son muy variados.

- La Formación Técnico Profesional reglada, responsabilidad el Ministerio de Educación y Cultura, se encuadra dentro del Sistema Educativo en la Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria. Cuenta con estudios de ciclos largos (*profesional de base*, asociada a la ESO, y *ciclos formativos medio y superior*, asociados a la ESPO), concluyendo en claves certificadoras con títu-

los académicos. Dichos *Títulos de Formación Profesional* son consecuencia directa del desarrollo de la LOGSE, en la que se plantea que los programas formativos deben tener como referencia básica las necesidades de cualificación del sistema productivo, enfocándose desde la perspectiva de la adquisición de la competencia profesional para el empleo. Hoy día contamos con cerca de 150 Títulos agrupados por Familias Profesionales.

Este subsistema cuenta con los siguientes objetivos:

- Desarrollar una formación profesional inicial reglada de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora.
- Promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada en la nueva formación profesional reglada.
- Incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor de transformación y de mejora de la formación profesional inicial reglada.
- Dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa.
- Potenciar programas de garantía social e incrementar su oferta relacionándonos con las políticas de formación y empleo.

- La Formación Ocupacional, cuya responsabilidad corresponde a la Administración Laboral (dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, recae en el INEM o similares, según sea el caso y el nivel de transferencia en las diferentes comunidades autónomas); su destinatario es la población activa en desempleo (jóvenes y adultos). Se caracteriza por formación de ciclo corto (a excepción de los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, que pueden llegar a ser de tipo largo). Desde el punto de vista de la certificación se apoya en los *Certificados de Profesionalidad*, teniendo presente que los mismos pueden ser adquiridos por vía formativa, por vía experiencial y por combinación de ambas.

Sus objetivos más destacables son:

- Potenciar las políticas de formación y de empleo: desarrollar su interrelación mutua mediante la orientación y la cualificación de personas desempleadas para facilitar su inserción y reinserción laboral.
- Promover mecanismos de mutua integración y de acreditación entre la formación profesional ocupacional y los otros subsistemas de formación profesional, adecuando, en su caso, los contenidos.
- Dirigir la formación ocupacional a los colectivos que lo precisen, atendiendo al principio de igualdad de trato y oportunidades ante el mercado laboral.
- Desarrollar anualmente las directrices del Consejo Europeo extraordinario sobre el empleo de Luxemburgo para mejorar la capacidad de inserción labo-

ral, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración, adoptando medidas anticipatorias.

- Potenciar las acciones formativas que favorezcan la innovación tecnológica, la calidad, el empleo autónomo, la economía social, los nuevos yacimientos de empleo.

- La Formación Profesional Continua, competencia de los agentes sociales a través de la Fundación para la Formación Continua (FORMEN). Sus destinatarios principales son los trabajadores con empleo que necesitan la actualización o adquisición de nuevas competencias profesionales. Pueden catalogarse las acciones formativas en este subsistema, por lo general, de ciclo corto; a la par que puede también acreditarse dicha formación en claves de certificados de profesionalidad.

Sus objetivos se centran en:

- Desarrollar la formación profesional continua para una mayor profesionalización e integración con el resto de subsistemas.
- Establecer la certificación de acciones de formación continua, en relación con el sistema nacional de las cualificaciones, mediante su integración en sistema de certificados profesionales.
- Fomentar la formación de la población ocupada como instrumento esencial de una mayor competitividad de las empresas y del tejido empresarial, para un mayor estabilidad en el empleo y como factor de integración y cohesión social.
- Perfeccionar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la formación continua.

Además de lo expuesto, también pueden presentarse algunas fórmulas mixtas entre los distintos subsistemas, como son los *Contratos Formativos* y los *Talleres de Empleo*. Los primeros, con independencia de sus variantes, pueden considerarse como contratos en prácticas, que implican formación en el puesto de trabajo; los segundos, igualmente combinan acciones de formación y de empleo para personas mayores de 25 años con especiales dificultades para integrarse en el mercado de trabajo.

Por su parte, la Universidad, como institución de formación superior, hoy día tiene un reconocido papel, por no decir central, en el desarrollo cultural, económico y social del país, siempre y cuando refuerce su capacidad de liderazgo y dote a sus estructuras de mayor flexibilidad para dar respuesta las necesidades sociales para las que está destinada. Con independencia ahora de su caracterización en relación con

el tipo de estudios y de su organización en ciclos, planes de estudio, áreas de conocimiento, títulos académicos, etc., no cabe duda que tiene un reto muy importante como es la formación de profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico, que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones y la velocidad de las mismas que la sociedad actual –global, de la información, del conocimiento, etc. – acarrea.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente a los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí, que estemos ante una institución que se halla obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y que necesita para cumplir sus funciones básicas una apertura y una flexibilidad, si cabe, cada vez más exigentes. Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, y de la técnica y de la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico; pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

Y aquí se plantea a veces el problema de la formación profesional. No todos estarían de acuerdo con ello al primar el conocimiento por encima del perfil profesional, pero lo asumimos. Sigamos con nuestra reflexión, obviando este aspecto.

¿Hacia dónde vamos?

Lo cierto es que, amén de los correlatos posibles entre la formación profesional, sobre todo la *reglada inicial*, y la Universidad, a través de las diferentes vías de acceso, constatamos que la Universidad dispone de sus propios sistemas de reconocimiento y de acreditación académica, a partir del Consejo de Coordinación Universitaria, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y otros sistemas dentro del espacio europeo e internacional; pero, en ningún caso, se alude directamente al *Instituto Nacional de las Cualificaciones*, aunque por ello no hay que entender que no existan relaciones de homologación o convalidación dentro de este mismo escenario. Es más, en estos momentos se están iniciando y produciendo, experiencias de convalidación en relación con los ciclos formativos de grado superior y los estudios universitarios de primer ciclo (Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad Rovira i

Virgili, por citar sólo algunos ejemplos), además de algunas especificaciones en relación con los accesos directos de los estudios de formación profesional de ciclo superior a la universidad y los efectos académicos y profesionales de los Títulos de Técnico Especialista (consecuencia de los Reales Decretos 69/2000, de 21 de enero, y 777/1998, de 30 de abril).

Por lo que respecta a la *formación profesional continua* habría que centrar la atención fundamentalmente en los estudios de tercer ciclo, másteres y postgrados, específicamente, (seguridad e higiene, formación de formadores, experto en evaluación del territorio, detección de necesidades, etc.), amén de algunos cursos puntuales, todos ellos dentro de instituciones vinculadas con el FORCEM, pero en la mayoría de las ocasiones en respuesta a demanda externa y realizados por Equipos de Investigación Universitarios o Departamentos, bajo la modalidad básica de convenio de colaboración. A la par, se constituye igualmente en entidad colaboradora de dicho organismo de formación continua, desarrollando cursos de actualización profesional destinados a la propia comunidad universitaria (profesorado y PAS específicamente).

El problema que se plantea es quién tiene que prever, quién tiene que diagnosticar la formación que va a ser necesaria para estas personas y para toda la población activa. Aún más, el problema es cómo se puede prever algo que no se sabe cómo va a ser, porque no se convive todavía con el objeto a prever. Para salvarlo se ponen se activan diferentes tipos de observatorios profesionales y foros de consulta, de opinión, etc.

Con todo ello, estamos apuntando que, si queremos superar el anacronismo pedagógico aludido, ambos sistemas de formación han de estrechar sus relaciones, acortando distancias y permeabilizando sus lindes, donde se integren el cambio, las necesidades derivadas del mismo en el conjunto de perfiles profesionales como referentes del diseño curricular de la Formación Profesional.

La Universidad debe asumir más responsabilidad en colaboración con los agentes económicos y sociales en el desarrollo de la Formación Profesional y, por supuesto, de la formación permanente (a lo largo de toda la vida), en su calidad, así como en su evaluación y mejora. Es necesario, pues, un papel más activo de la universidad, formando y actualizando conocimientos, a la par que preparando a sus educadores que imparten formación para asumir los nuevos retos profesionales. Asimismo es necesario que la Universidad se implique más en la formación continua, desarrollando no sólo postgrados para tender puentes con el mercado de trabajo, sino asegurando de forma directa la formación de trabajadores no universitarios que necesitan una formación específica para el desempeño profesional.

Elementos de convergencia y sus implicaciones en la calidad

Los cambios que sin cesar atosigan la estructura social obligan a un constante ajuste de sus elementos, y en ocasiones de sus mismas bases, a las necesidades que tales cambios generan (Tejada, 2001). Es sintomático que desde los años sesenta las reformas de los sistemas educativos y las innovaciones en el currículum y en la organización de centros educativos son constantes. La Formación Profesional no podía ser ajena a esta realidad caracterizada por el cambio.

De partida, por tanto, hay que reconceptualizar los viejos esquemas y encontrar un nuevo modelo de Formación Profesional que sea capaz de compatibilizar todas las modalidades de Formación Profesional.

La política educativa de la Formación Profesional

El cambio y el sistema de necesidad son, pues, los motivos prioritarios de análisis y de evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga la validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de perfiles profesionales, sujeto a cambio, que «expresen las necesidades de cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades» (MEC: 1988, 149). La Unión Europea es taxativa en el reconocimiento de la dualidad cambio-necesidades. Y esto no es nuevo. En el Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Comunidad Europea para los años noventa, se dice que en esta década se acentuarán las transformaciones que acaecieron durante los ochenta, y así parece que ya lo estamos comprobando en el tiempo que hemos consumido desde entonces.

Es evidente el proceso de cambio en «la reestructuración económica en diferentes sectores de actividad, cambio de las cualificaciones y de su evolución, situación muy diferente en cuanto la mano de obra disponible flujos debidos a la movilidad y a las migraciones» (1993, p. 50). Todavía se puede ir más allá en el análisis de estos cambios, tal como hace la citada Comisión (1993, p. 51):

- Las modificaciones en el contexto socioeconómico serán fuertes debido fundamentalmente al proceso de mundialización de las actividades económicas y de las tecnologías.
- La innovación constante de las tecnologías, la evidente aceleración de éstas y la aplicación de nuevas formas de organización del trabajo que están modificando la visión que se tiene sobre los recursos humanos, a los que se da más importancia. Del mismo modo, estas modificaciones repercuten en la transformación de necesidades de cualificación.
- El equilibrio necesario en las inversiones en investigación y desarrollo (I+D) y las necesarias en materia de innovación (I+D+I) de la formación para alcanzar las cualificaciones adecuadas y para aplicar y difundir las consecuciones de la investigación.

Una vez que se ha llegado a este punto, no resta otra solución que adentrarse en el problema del cambio, en la detección de las necesidades que se generan y en la prospectiva que uno y otro van perfilando en el mundo de la producción y la prestación de servicios. El nuevo escenario queda afectado de manera sintética por los aspectos siguientes (Ferrández et al., 2000, 79 y ss.):

- Centralización-descentralización.
- Las migraciones.
- La cualificación profesional.
- Las nuevas tecnologías.
- La organización del trabajo.

¿Existe en estos aspectos una clara realidad de cambio? ¿Genera necesidades que nos obligan a dar soluciones rápidas en la Formación Profesional?

Centralización-descentralización de las decisiones

Desde que España entra en la Unión Europea, se compromete a participar en el concierto de la toma de decisiones sobre cómo va ser la Formación Profesional y Ocupacional. La cuestión, sin embargo, no será fácil en un concierto de miembros con distinta tradición en la toma de decisiones; unos tienden al centralismo, mientras que otros tienen una tradición federal o bien han entrado en el convenio de las auto-

mías. Ante esta situación es necesario disponer de una información total que para Hardenacke (1993, p. 3) se centra en:

- Datos básicos sobre la política y la planificación de la formación Profesional.
- Información que abarque todos los ámbitos (empresas, trabajadores, aprendices, etc.).
- Información sobre las innovaciones en Formación Profesional.
- Información sobre el espacio europeo de la Formación Profesional.

El hecho de que exista esta necesidad constante de estar informados es lo que ha provocado la creación de observatorios ocupacionales, tanto al nivel de estado como autonómicos, comarcales y locales.

Las migraciones

Si alguien está expuesto al fenómeno migratorio interno y externo es la Unión Europea. Hay una migración que proviene del borde de la Unión hacia el interior y otra que se produce dentro del propio espacio de los miembros comunitarios. Este fenómeno supone una nueva realidad para ocupar y crear puestos de trabajo: unos requisitos propios de las exigencias y competencias de cada puesto de trabajo; otros que se centran en la necesidad de una conciencia multicultural con perspectiva intercultural.

El problema multicultural no requiere grandes ajustes cuando la movilidad se da en el interior de las fronteras de la Unión Europea, tal y como está configurada. La situación suele ser más compleja cuando la movilidad es desde el exterior de la frontera hacia el interior de los países miembros de la Unión. La religión, los valores éticos, el concepto de economía, la autoridad familiar, el papel de la mujer en la sociedad, etc. son elementos culturales de fuerte calado diferencial entre unos grupos sociales y otros. Todo ello va a influir en el mundo laboral, y por tanto, será elemento diferenciador a la hora de encontrar y, más aún, crear puestos de trabajo.

En cualquier caso, sea como fuere la forma de movilidad laboral y/o geográfica, es necesario un proceso de formación para prever y planificar las consecuencias laborales y personales que comporta la movilidad migratoria. Como apunta Gelpi, hace más de una década, «adaptarse a la movilidad no significa aceptar las causas de esa movilidad, sino solamente constatar que existe con ciertas características. Un trabajo ligado a la movilidad geográfica o profesional, deseada o impuesta, exige cualificaciones sociales, culturales y no solamente profesionales» (1990, p. 21).

La cualificación profesional

Es contundente el contenido del Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Unión Europea: «...las acciones comenzadas deben permitir establecer una estrategia comunitaria para asegurar la transparencia y el funcionamiento del mercado europeo de las calificaciones, que está naciendo y que, después de 1992, constituye uno de los polos centrales de la política de recursos humanos. En esta perspectiva, las calificaciones y aptitudes solicitadas, la movilidad de los individuos, la política de contratación personal y de gestión de empresas, el contenido y los costes de las acciones de formación deberán evolucionar en función de esa dimensión europea del mercado de las calificaciones» (*Memorandum* I,31). No hay duda que entre la cualificación de los profesionales y la ocupación del empleo existe una relación de alto significado. No se puede dudar que a más alta cualificación mayor éxito en la creación de puestos de trabajo, ya sea desde las acciones de la autocreación de lugares de trabajo como desde la heteroiniciativa.

Esta situación obliga a construir una cultura de las cualificaciones y a llenar de contenido el proceso de llegada a esta meta de la cualificación como recursos humanos.

Ahora bien, el concepto de cualificación no hay que verlo sólo desde la perspectiva del individuo. Sallin (1992, p. 44) distingue tres grados:

- El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al «potencial total» de un país o región, etc.
- El punto de vista individual, atribuible o atribuido individualmente, es decir, el del «potencial individual», «recursos humanos» o la «capacidad de trabajo», «capacidad de consumo», etc.
- El punto de vista institucional, definido por ciertas entidades pertenecientes al ámbito de la formación o del mercado de trabajo, que están vinculados a determinadas capacitaciones o aprovechamiento material directo, y que se expresa, por ejemplo, en la «certificación» o «graduación» de la empresa.

Es fácil prever que la cualificación estructural y la institucional son las que benefician o perjudican el logro de cualificación individual, contemplando el hecho de modo general. De cualquier modo, lo que se exige hoy es una formación a todos los niveles: individuos, empresas, instituciones, agentes sociales y administraciones.

Las cualificaciones son las que permiten la competitividad al ser la base del desarrollo de los recursos humanos. Por lo tanto, también pueden ser la base de las diferencias

entre los pueblos, las regiones o los mismo individuos que pertenecen a la comunidad de hecho o derecho. De aquí que el logro de las cualificaciones necesita un paso previo: el mercado único de las formaciones, de esta forma sería un hecho la información comparable sobre las cualificaciones y se garantizaría el éxito de la movilidad laboral.

En el mercado actual, el problema de la cualificación salta al espacio de la formación en conocimientos, habilidades, destrezas, y capacidades en general, para la producción y prestación de servicios, para llegar a los dominios de la cultura; sin ésta, es hoy difícil hablar de obrero como personal cualificado. Por tanto, habrá una constante puesta al día en todos los ámbitos de la formación. De este modo, la educación de base, la formación profesional inicial, la formación profesional específica y la formación profesional continua se unen en el devenir de la formación permanente.

La actual Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional tiene muy claro este aspecto hasta el punto de que lo centra como objeto. «La presente Ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de diversas modalidades formativas... la oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales» (Ley Orgánica 5/2002, art. 1.1 y 2)

Las nuevas tecnologías

Constituyen las nuevas tecnologías, en constante cambio, otro aspecto clave en la configuración de la política formativa de ámbito profesional. Como sucede con el problema de la adquisición cultural, también las nuevas tecnologías exigen un contacto y un uso tempranos; es decir, también las nuevas tecnologías han de ser contenido obligatorio de la educación de base y de la formación profesional inicial. Aquí comienza el conocimiento de sus posibilidades y de las ventajas y desventajas de su uso. Es, pues, parte integrante del currículum desde los primeros momentos.

El trabajador formado en el «saber estar» entre las tecnologías está más dispuesto a recurrir a éstas como medio de fortalecer su autonomía y autorregulación del trabajo que quien carece de esta formación. El contacto con las nuevas tecnologías, además de lograr «saber estar», facilita el conocimiento y el uso adecuados. Es importante la reflexión sobre la tecnología en el mundo del trabajo y acostumbrar a tal reflexión a quienes siguen procesos de formación profesional del tipo de sean. Esta reflexión será for-

zosamente dialéctica y así habría que considerarla dentro de las orientaciones metodológicas del currículum. De ese modo, se llega al convencimiento del valor positivo o negativo de las nuevas tecnologías: que favorecen la producción, pero pueden ser un canal de imperialismo ideológico o de conocimiento inconsciente de consumismo irracional. Los pros y contras de las tecnologías se descubren cuando se está entre ellas con espíritu crítico y reflexivo. El alumno de formación profesional, primero, y el trabajador, después, tienen la posibilidad en mayor o menor grado de llevar a cabo estos procesos críticos y reflexivos desde y en su propia acción formativa y productiva. De otro modo, serán las opiniones de las que imperen y se acepten como ciertas.

La necesidad formativa al respecto, pues, comienza en la educación de base; se potencia en la formación profesional inicial y es una de las claves de la formación profesional continua, hasta el punto de que también la nueva Ley de las Cualificaciones y la Formación profesional explícitamente hace hincapié en las mismas: «las ofertas públicas de formación profesional favorecerán la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para extender al máximo la oferta formativa y facilitar el acceso a la misma de todos los ciudadanos interesados» (Ley Orgánica 5/2002, art. 10.3).

La organización del trabajo

Nuevas formas de gestión, dirección y organización del sistema productivo y de la prestación de servicios están invadiendo las empresas. Todo ello se debe, sin duda, a la búsqueda constante de alta cualificación en la producción, para alcanzar el grado óptimo de competitividad. En última instancia, todo termina en satisfacer las necesidades de los clientes. Bajo este punto de vista, habría que moverse, constantemente, en el área de influencia de la calidad de la producción. Calidad y cualificación son hoy los dos referentes de los planes de formación profesional; el modelo que se adopte en el ámbito de la formación habrá de ser congruente con el modelo de organización del trabajo y, como consecuencia, con el concepto de calidad y de cualificación que se elija.

Es una tarea ineludible descubrir cómo será la tendencia organizativa en el futuro inmediato, pero de poco nos servirá en la formación profesional actual en cuanto tiene un claro componente de aprendizaje en el puesto de trabajo. La contradicción, pues, está en que el alumno puede formarse en una realidad organizativa basada en la potenciación de los recursos humanos y, sin embargo, su futuro como productor se desarrolla dentro de un modelo organizativo basado en el control telemático de la gestión.

Lo que ahora sabemos es que la información, la tecnología de la comunicación y otras nuevas tecnologías han modificado los puestos de trabajo y la exigencia de las cualificaciones; del mismo modo, ha modificado el concepto general de organización del trabajo de forma que no sólo se ha superado la visión unilateral hacia la necesidad productiva, sino que también alcanzan importancia decisiva las necesidades humanas y la descentralización y parece ser que se tiende hacia una mayor autonomía del trabajador, mayor posibilidad de formación continua y más alto índice de estabilidad en el trabajo.

Cada día aparecen nuevas visiones organizativas a las que tanto el trabajador como el alumno en prácticas tendrá que acomodarse mediante nuevos aprendizajes. Este horizonte incierto y complejo es un rasgo fundamental del período e impide establecer planes rígidos. Por el contrario, exige buscar, mediante las políticas de educación y formación, una mayor capacidad, flexibilidad e innovación. Las empresas han de poder apoyarse en una infraestructura de educación y de formación que hagan posible dicha mayor capacidad. A esta necesidad, que ya se planteó con anterioridad, habría que añadir:

- Una potenciación de los modelos de formación permanente que rompa las rutinas del parado. El trabajador no tiene por qué moverse en sistemas cerrados de formación permanente. Las instituciones de educación secundaria, las universidades, los institutos superiores, etc. deben estar preparados para recibir trabajadores que deseen satisfacer sus necesidades en cualquiera de los ámbitos de la cultura, la producción o simplemente busquen el acceso a nuevas adquisiciones de la ciencia y de la tecnología.
- La necesidad de la intervención de los agentes sociales. Los empresarios han adquirido conciencia de la importancia de una buena formación profesional en alternancia. Las Cámaras de Comercio comienzan a ser unas instituciones de enlace, promoción y motivación. Quizás los sindicatos estén aún en un proceso de cambio positivo hacia nuevas formas de ver el papel del trabajador como un agente social más y no sólo como receptor de las consecuencias de los convenios y de las negociaciones. Dice Gelpi (1994, p. 8) que para «el sindicato, el tema de la formación, en estrecha relación con la organización del trabajo, se volverá tan importante como el tema de la negociación, porque la formación es determinante para permitir al trabajador, individual y colectivamente, adquirir su autonomía». Tal autonomía es para el citado autor, junto al autocontrol, un determinante de la organización del trabajo en el futuro.

- Un aumento cualitativo y cuantitativo de la información sobre experiencias, investigaciones e innovaciones en el ámbito de la organización del trabajo. Esta información no puede ser unidireccional, sino regida por el principio del intercambio pluridireccional, con exigencias de toma de decisiones sujetas a los datos de los trabajos comparados. Es decir, la información será válida cuando se haya cribado en la diversidad que proviene de las diferencias de cultura. No hay que olvidar la doble preocupación en este terreno: por un lado, claro está, objetivos de formación y de organización del trabajo comunes a todos los Estados miembros de la Unión, pero, por otra parte, definir objetivos y acciones que, aunque se desarrollen desde las instancias de la Unión, están destinados a apoyar y cubrir las deficiencias de las políticas nacionales y regionales. Toda esta información nos advierte de la necesidad de buscar modelos nuevos, pero la formación los ha de contemplar con actitud de cambio y bajo la necesidad de la flexibilidad. La formación profesional, por lo tanto, también ha de usar estas informaciones y, como mínimo, basar su acción en la búsqueda de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, que permitan la disposición al cambio y en la flexibilidad. En ocasiones tendré que centrar la acción en la adquisición rápida de competencias muy concretas. Son situaciones de urgencia que no dan tiempo a pensar en las consecuencias del cambio ni en conseguir una formación sobre la base de la flexibilidad. Es el caso imperioso de las acciones de formación ocupacional.

Retos e implicaciones en la formación

El apunte anterior conlleva toda una serie de retos e implicaciones en el contexto educativo, con independencia del nivel en el que se inscriba, que inciden en la calidad de los procesos y productos que se generan.

En nuestro caso, centraremos la mirada en la Universidad como institución de formación profesional superior, si cabe, sumamente afectada en el nuevo escenario por múltiples razones, que en este momento obviamos. Desde esta lógica, pues, queremos relanzar dichas implicaciones y retos en torno a varios apartados de suma relevancia desde la dimensión pedagógica (curricular y organizativa), a sabiendas de ser simplistas.

En relación con el conocimiento y la articulación curricular

Uno de los aspectos que más preocupación despierta es la relación del profesor con el conocimiento, sobre todo desde la lógica de la articulación del currículum. En este punto, hemos de tomar uno de los argumentos sobre la idea de que *el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable* en el escenario actual. Producción y caducidad se convierten en un eje insoslayable. En cuanto al primer polo, en el contexto que estamos ubicados, mucho tendrá que decir la investigación y el propio desarrollo tecnológico y el de otros ámbitos, respecto de los cuales el profesor deberá estar muy atento. La referencia al Perfil profesional es inevitable, por cuanto el mismo se constituye en el referente central para la selección de los contenidos curriculares.

Simultáneamente habrá que considerar la obsolescencia de otros tantos conocimientos que los nuevos vienen a desterrar.

No es este el momento de detenerse en ello. Si acaso, de centrar la cuestión en la propia selección de los conocimientos, como elementos clave de la cultura, constitutivos del currículum a transmitir, que, a su vez, está afectado por el propio contexto de referencia curricular. De ello se desprende al menos una nota característica: dicho currículum necesariamente debe ser abierto y flexible. Pero no basta sencillamente con apuntar esta apertura y flexibilidad, sino que ello se debe fundamentalmente a que creemos que, bajo esta lógica, la finalidad básica educativa es lograr la integración de lo cultural con espíritu de transformación.

La selección de contenidos puede considerarse como el proceso de concretar las respuestas que definen la función social otorgada a la enseñanza (Zabala, 1999). El problema principal con el que nos podemos tropezar es el de los criterios utilizables y su razón de ser. Obviando el debate de fondo, que está directamente conectado con las diferentes concepciones curriculares (sociológica, epistemológica, psicológica, pedagógica) como fundamentos, podemos iniciarnos con los clásicos criterios según el modelo logocéntrico, psicocéntrico y sociocéntrico, como fuentes de selección¹.

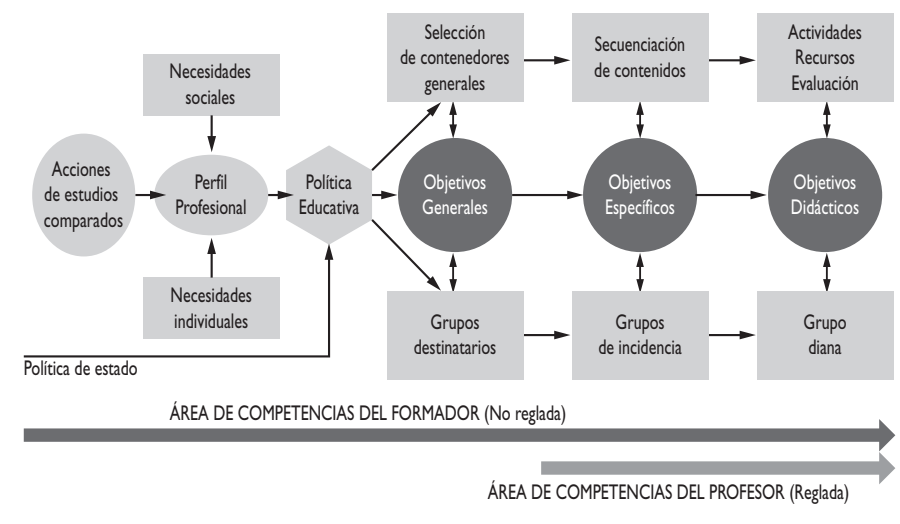
Desde otra óptica, más externa a las características del objeto de enseñanza y del sujeto de aprendizaje (perfil profesional), podemos también utilizar otros tantos criterios. No son pocos los autores que se han preocupado por aportarnos algunos. Del

¹⁾ En el primer caso, se seleccionan los contenidos de acuerdo a la sistematización de la ciencia, la técnica o saber, de manera que los contenidos de las diferentes disciplinas se estructurarían de la misma manera que se sistematizan epistemológicamente. En el segundo caso, como polo opuesto al anterior, los contenidos se seleccionan de acuerdo a las necesidades individuales, siendo la personalidad, los intereses, actitudes, expectativas, etc. de los alumnos clave para dicha operación, ya que, en la enseñanza, es fundamental adecuarse a la forma de ser del discente. En el tercer caso, las necesidades sociales están por encima de las individuales, siendo los contenidos la respuesta a la demanda social.

conjunto posible, entresacamos los más significativos. Hay que advertir que no todos tienen el mismo peso específico y que éste depende, entre otras cosas, de la situación de enseñanza-aprendizaje (formal, no formal). En cualquier caso, se evidencia la necesaria combinación de los mismos como procedimiento general:

- **Objetividad:** como adecuación-concordancia con los hechos reales, acercamiento a la realidad. Más allá del problema implícito en relación con la subjetividad, este criterio tendría que coincidir con el criterio logocéntrico.
- **Convencionalidad y consenso:** en relación con el anterior, incluir los contenidos que mayor consenso generan en la comunidad.
- **Actualidad:** que no es lo mismo que moda. Todo contenido debe ser pertinente, y un aspecto de la pertinencia es la actualidad. La selección debe evitar el desarraigo y la obsolescencia de los contenidos. Desde este punto de vista, podría integrarse como criterio la durabilidad (lo menos perecedero).
- **Validez:** en relación con la promoción de los resultados que pretende alcanzar. Es decir, está en estrecha relación con los objetivos. Si bien un contenido puede ser objetivo y válido, puede no tener validez para un caso de enseñanza concreto. A veces, se considera que todo es válido porque es propio de la cultura, pero los parámetros de referencia en un proceso de enseñanza no contemplan la cultura general sino, como hemos dicho, los objetivos que se quieren alcanzar; los mismos restringen el campo de la cultura.
- **Significación:** supone ideas fundamentales y comprensiones que pueden utilizarse de manera interdisciplinaria, al analizar hechos y conceptos comunes a la materia.
- **Representatividad:** los elementos seleccionados deben ser un buen reflejo del conjunto, como «casos representativos» del mismo.
- **Ejemplaridad:** implica la elección de contenidos relevantes, tanto por su sentido instrumental (facilitadores del desarrollo cognitivo del sujeto) como lógico (posibilidad de estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo).
- **Significatividad epistemológica:** (importancia científica) respecto a la estructura de una disciplina y su organización en conceptos clave.
- **Transferibilidad:** privilegiar aquellos aspectos con mayor nivel de transferencia, que faciliten la generalización de aprendizajes.
- **Utilidad-aplicabilidad:** optando por contenidos que tienen mayor proyección práctica para la actuación social y profesional de los sujetos.

TABLA I. La macro y microprogramación en la Formación de Personas Adultas en comparación con la modalidad formal y reglada (a partir de Ferrández, 1996b, p. 39)



En relación con el diseño curricular de la Formación Profesional

En líneas generales, existen dos puntos de entrada que se generan en la situación de cambio constante: los programas de Formación Profesional parten de la consideración de la recurrencia y de la emergencia. La primera es un referente a lo que permanece, ya que no todo cambia a la vez; la segunda indica lo nuevo, lo que va apareciendo y que repercute en el marco de las competencias profesionales.

Para mantener el equilibrio de «lo nuevo» y «lo dado» no sirven los modelos curriculares y organizativos basados en la enseñanza reglada. En primer lugar, por lo tanto, hay que acomodarse en el escenario de lo reglado y lo no formal, tanto en el espacio didáctico como en el organizativo. En segundo lugar, no hay que olvidar el carácter integral de la Educación Permanente en donde se ubica, como una acción del conjunto, la formación para el mundo del trabajo. Esta panorámica global nos da pie para buscar las ideas directrices de las prescripciones del quehacer didáctico y organizativo en el interior de las instituciones.

Todo cambio educativo repercute de inmediato en el modelo curricular. La actual situación del mundo del trabajo en su conexión con la formación nos predispone a la adopción de un modelo que no puede ser de alto índice prescriptivo, sino que ha de consentir la intromisión de alternativas en los programas y procesos. Ineludiblemente, pues, estamos ante un planteamiento pedagógico que, abandonando lo predecible, estable y permanente, ha de instalarse con todas las consecuencias en lo impredecible, momentáneo y cambiante. En este sentido surgen automáticamente dos características básicas en tal quehacer: la flexibilidad y la polivalencia. Ello se debe fundamentalmente al enmarcamiento en las necesidades formativas para el trabajo, sin olvidar que tales necesidades pueden tener una efímera existencia, pero que servirán de caldo de cultivo para nuevas necesidades, portadoras a la vez de nuevas exigencias formativas y no formativas.

La polivalencia y la flexibilidad van a ser, a la vez, una constante en los nuevos planteamientos pedagógicos de la formación para el trabajo. Esto significa también que su presencia ha de darse en la planificación y el desarrollo del currículum.

La propuesta que presentamos (Tejada y Ferrández, 1998) puede resumirse en cinco puntos:

- La planificación de la formación profesional tendrá que basarse en propuestas modulares flexibles y de fácil modificación.
- La razón que unifique el contenido de los módulos de formación profesional y llene de racionalidad curricular el modelo está en partir de la consideración de las capacidades y competencias generales de las exigencias de una familia profesional a la que pertenezca.
- Las capacidades y competencias concretas del puesto laboral definirán el perfil ocupacional. Éste, a su vez, será el referente inmediato del contenido del programa; pero, sobre todo, de la articulación de las estrategias metodológicas. Ellas son, en último extremo, las variables dependientes del proceso, ya que están sujetas al comportamiento del clima y del contexto.
- La tipología de estas estrategias metodológicas son las que exigen una modalidad organizativa u otra. Como puede observarse, nada de esto es factible si no se piensa y se procesa en el fondo de una estructura totalmente interactiva.
- El sistema modular permite modificar créditos, sustituirlos por otros más congruentes con las necesidades reales, ampliarlos en función de los cambios que se producen y, en último extremo, eliminarlos por obsoletos.

Pero si retomamos de nuevo el discurso de la flexibilidad y la polivalencia cabe señalar como puede ser factible esta omnipresencia.

- Para que un plan formativo sea flexible y polivalente es preciso, hoy por hoy, pensar en diseños modulares especificados en créditos y unidades didácticas. Ahora bien, estos módulos tienen que llenarse de contenido, en busca del logro de las competencias profesionales. No cabe duda que para que esto sea factible, los módulos serán unidades mínimas, pero con sentido, estructuradas en función del perfil profesional que se desea lograr, ya que es el perfil donde se determinan los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se requieren para la consecución de la competencia. A su vez, los perfiles pertenecen a una familia profesional concreta, por lo que el módulo, indirectamente, también busca referencias a este macroindicador: *la familia profesional*.
- Se ha dicho que a la vez es polivalente. Dicha polivalencia está presente en el interior de los módulos. Sin embargo, su punto de arranque se encuentra en los perfiles. Se verifica la presencia de competencias y capacidades generales para

TABLA II. Los perfiles profesionales específicos de una familia profesional

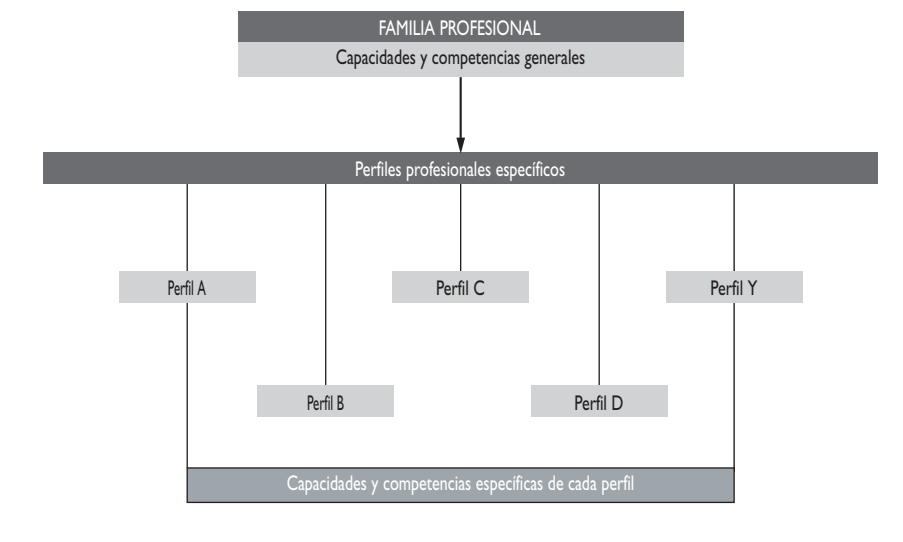
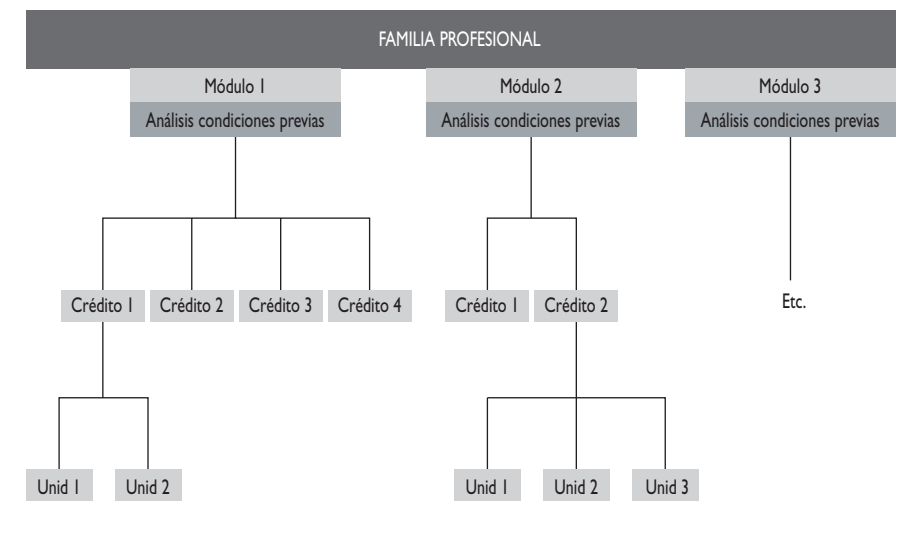


TABLA III. Sistema modular por créditos en formación de profesionales



todos los perfiles que componen la familia profesional. Aquí se enraíza la polivalencia, en lo que es común para todos. Piénsese, por ejemplo, dentro de la familia profesional de la educación en los perfiles del profesor de Formación Profesional y el profesor de universidad; la competencia específica de diseñar o programar la enseñanza no será totalmente diferente. Aunque haya aspectos diversos, los habrá semejantes. En estos que son semejantes es donde se asienta la polivalencia.

- También cabe aludir a la flexibilidad y a la polivalencia en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se planifican acciones en función de objetivos, pero no se predeterminan, sino que se indica lo que parece más lógico didácticamente. Es decir, parece ser que, de acuerdo a la experiencia, a la investigación, a la reflexión y a la contrastación del momento enseñanza-aprendizaje, lo más adecuado es seguir un planteamiento de trabajo en grupo, con refuerzo individual utilizando diversos medios y terminando en un debate coordinado por el profesor. Sin embargo, al inicio de la actividad se diagnostica que los participantes en el grupo de aprendizaje carecen de una serie de conceptos y de procedimientos que se daban por supuestos. Sería inútil empe-

cinarse en seguir el camino planificado, ya que la primera acción de trabajo en grupo carecería de sentido ante la imposibilidad de que los participantes, que carecen de conocimiento sobre el tema, puedan aportar ideas, opiniones o formas de hacer.

El profesor y el grupo tomarán decisiones pertinentes para solventar el problema que surgió durante el desarrollo del proceso. Esto no es otra cosa que una decisión estratégica cuya consecuencia es mantener el principio de la flexibilidad.

No queda aquí solventado el problema, aún no hemos dicho nada respecto a la polivalencia de las estrategias metodológicas. El caso es que el buen dominio de estrategias, hasta llegar a la conjugación más adecuada para un momento determinado, hace al profesor polivalente para distintas situaciones de enseñanza. Del mismo modo, cuando un alumno ha llegado a familiarizarse con el uso de distintas estrategias, ha logrado un nivel de polivalencia que le permite enfrentarse con éxito a diversos estados y estadios de aprendizaje.

La opción modular por créditos, por lo tanto, es la más cercana a la adecuación de las acciones formativas a las situaciones emergentes; los módulos, o simplemente los créditos, se acomodan, se amplían o se incardinan como nuevos; además, es también el modelo más idóneo para potenciar las acciones recurrentes, ya que admite cualquier tipo de organización de la formación en alternancia.

Para finalizar, la estructura modular es la más idónea para cumplir el principio fundamental de la Educación de Personas Adultas, vista en su totalidad: la integralidad. Cada módulo admite créditos de formación ocupacional, de formación de base, de formación cultural o de acciones encaminados a la promoción participativa. Un último apunte: la opción modular por créditos es la más adecuada para que las prácticas en alternancia alcancen su máxima viabilidad y calidad.

En relación con el contexto institucional de funcionamiento

Uno de los retos, y a su vez implicación, es la *modificación organizativa de los centros*, puesto que el papel de los mismos queda modificado abriéndose a nuevos espacios. Pero, igualmente hay que considerar el factor tiempo, en la medida en que en la nueva sociedad no es necesaria la concurrencia temporal entre profesores y alumnos para enseñar y aprender, y la comunicación es posible al margen de este factor.

La abolición, pues, del sincronismo espacio-temporal deviene en una nueva configuración organizacional de las instituciones educativas, más que en su desaparición. Los cambios evidentes. «Los centros del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca entre ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas. Es fácil describirlos como instituciones apoyadas en la red» (González Soto, 2000, p. 73). Nos enfrentamos tanto a modificaciones estructurales como culturales. La nueva institución educativa (físico-virtual) engloba «la colaboración entre iguales, sea directa o a distancia, transforma la estructura y el propio concepto de enseñanza, de conocimiento y de trabajo» (Cantón, 2000, p. 455).

Con ello, podemos asumir la interconexión entre instituciones, entre equipos docentes en este terreno son más que y equipos de apoyo para la tutorización de forma presencial o semipresencial, interacciones horizontales y democráticas, proyectos educativos con otras instituciones, tiempos flexibles regidos por los usuarios, aulas virtuales, valores de autodisciplina, colaboración, espíritu crítico, etc., por apuntar algunos aspectos. Esto implica, diacronía-sincronía, ubicación-descentralización-

TABLA IV. Organización en la sociedad del conocimiento (Cantón, 2000:450)



centralización, profesorado tutor y guía, etc. Sin entrar en mayor profundización, baste como ejemplo la idea de la organización *adhocrática* frente a la burocrática, que García Pastor (1998) analiza con buen criterio para hacer frente a las nuevas exigencias de desarrollo curricular y que cobra mayor sentido ante la diversidad y las necesidades educativas derivadas de ello.

Aún más, podríamos apuntar en la línea de Cantón (2000), el perfil de dichas organizaciones donde su cultura se articula bajo la responsabilidad, el riesgo, la colaboración, la confianza, la implicación de todos los usuarios, así como su diversidad; su estructura habrá de ser plana, reticular, sin muros, flexible, descentralizada y fundamentada en los equipos. Debería estar conectada con su *contexto* a través de la captación de necesidades y con respuesta directa a las mismas, bajo principios de colaboración y *feed-back* directos; con *objetivos* flexibles, participativos, avanzados y competenciales; con personas bajo la lógica del trabajo en equipo, autoexigencia, actitudes de compromiso, formación, mejora y desarrollo profesional; y con *liderazgo-gestión* compartido, visionario, en claves de horizontalidad y democracia participativa (Cantón, 2000).

En cualquier caso, el éxito de este tipo de proyectos dependerá de otros tantos factores que Salinas (1999) particularmente los cifra en torno a: el prestigio de las instituciones, la flexibilidad del profesorado (capacidad para adaptarse a las condiciones impuestas por las TIC), calidad de los contenidos frente a los fuegos de artificio multimedia, interactividad no limitada a profesor-alumno, reconstrucción de los ambientes de comunicación humana, etc.

No obstante, los centros educativos dentro de esta sociedad tendrán que ser capaces de enfrentarse constantemente a situaciones nuevas, desconocidas, innovadoras y de utilizar esta dinámica de cambio permanente como fuente de mejora en sus procesos y en su organización. Desde esta lógica, tendrán que ser organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000).

Además, el trabajo en equipo e interdisciplinar, consecuencia de la ampliación de su campo de acción con otros protagonistas, ha de ser una estrategia de actuación para resolver los problemas múltiples y complejos derivados del diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular. Esto conlleva superar la balcanización, que implica la presencia de otros profesionales o agentes curriculares y la búsqueda de la colegialidad.

En relación con los profesionales de la formación: sus roles y competencias profesionales

Si tenemos en cuenta lo anterior y consideramos las NTIC (Tejada, 1999, 2000), que el papel de los formadores queda trastocado, por no decir radicalmente transformado. Obviamente, no puede afirmarse que el mismo desaparezca como «medio pedagógico» (Cruz, 1995; Escolano, 1997). Optamos por el reconocimiento de una nueva posición de «maestro de obra de la dinámica del aprendizaje» (Arnoud, 1996, p. 12). Las posibilidades formativas de las NTIC permiten liberar al profesor de las tareas repetitivas, estrictamente informacionales, reconvirtiéndoles —que no disminuyéndoles— dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La tutorización, la orientación, la motivación, la programación, la evaluación cobran nuevo protagonismo. La dinámica relacional se proyecta en esta dirección y no tanto en la transmisión. El papel en la estrategia se modifica pero no desaparece; consecuentemente, nuevos roles emergen: instructor, tutor, ingeniero pedagógico, experto tecnológico, administrador, documentalista, evaluador, grafista, editor de documentos.

En este estado de cosas, hemos de considerar al profesor como:

- *Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos.* Si bien las NTIC permiten enseñar a los usuarios a seguir autoaprendiendo mediante el uso inteligente de éstas, cierto es también que, debido al tipo de conocimientos, procedimientos o destrezas y a los propios condicionantes de los alumnos, las mismas resultarán insuficientes, y se precisará de recursos humanos para desarrollar tal proceso. Concretamente, el profesor deberá dirigir y coordinar dicho proceso y conseguir que cada alumno tenga meridianamente claro como autorganizar su trabajo, qué objetivos alcanzar y cómo explotar al máximo las posibilidades del medio.
- *Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes.* Aunque el alumno haya recibido información y se haya ejercitado con los medios, la función del profesor se polariza en la dirección de ampliar la información, si fuese necesario; contextualizar la misma, presentando situaciones comunicativas que no son posibles reproducir con las tecnologías empleadas; ejercitar y aplicar lo aprendido en un contexto o interacción más allá de las posibilidades de los medios, sobre todo si afecta al entorno social o al mundo actitudinal.

- *Motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el alumno.* El propio medio utilizado puede disponer de toda una gama de elementos motivadores que consiguen llamar la atención y propiciar la participación activa de los usuarios. En este contexto, el profesor debe informar a los alumnos sobre las posibilidades del medio en relación con sus necesidades, sus intereses y su nivel formativo; delimitar los objetivos a conseguir con el medio y ejercitar a cada alumno en la metodología más apropiada para obtener el máximo provecho de los medios empleados. En este caso, estamos aludiendo al profesor como tutor del autoaprendizaje a través de los medios.

Por tanto, el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación, pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilidades e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje. Más aún, «el formador, desde esta perspectiva, será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio; es decir, es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de actores reflexivos en la escenificación del papel que como formadores les corresponden. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación» (Ferrández, 1996, p. 50).

En la línea del mismo autor, no proponemos que el profesor se adecue al uso de las NTIC para tener éxito en su trabajo como mediador en un contexto cambiante, aunque estudiado y conocido. Abogamos por un profesor que sea innovador, capaz de «hacer saber» en este campo de recursos. «Tiene la obligación deontológica de *viajar* dentro de las posibilidades didácticas de las redes y de generar nuevas posibilidades de enseñanza y de aprendizaje» (Ferrández, 1996c, p. 50).

En esta situación, se tendrá que abogar por el dominio de nuevas competencias profesionales que garanticen tanto el *saber*, como el *saber hacer*, el *saber estar* y el *hacer saber*, para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, donde la *reflexividad* y la *indagación* deben ser unas de sus pautas fundamentales de actuación frente a la rutina. En este sentido, brevemente, podemos apuntar en torno a competencias *tecnológicas* (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas), competencias *sociales* y de *comunicación* (*feed-back*, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber-hacer social y comportamental), competencias *teóricas* (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales), y competencias *psicopedagógicas* (métodos

de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.).

A modo de síntesis: relectura desde la Formación Profesional

No quisiéramos concluir nuestra intervención sin antes centrar algunos puntos conclusivos teniendo presente todo lo dicho hasta ahora, con una actitud de apertura para el debate y la falsación de los mismos que, al fin y la postre, es el objetivo del artículo:

- La Formación Profesional es un subconjunto de la Formación Permanente y, como tal, debe integrar los diferentes saberes incluidos en ésta (aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir con los demás), en la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida, superando reduccionismos ligados exclusivamente a lo laboral.
- Todo ello entraña un conjunto de competencias (teóricas, técnico-metodológicas, sociales) que se articulan en los diferentes *perfiles profesionales*, como síntesis de las necesidades individuales y sociales de formación, referente inmediato tanto del diseño de la formación, su desarrollo y evaluación (certificación/acreditación). Por tanto, los referentes tanto a los contextos mediatos (contexto laboral específico: empresa) como inmediatos (Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea) han de estar presentes, aún más para la elaboración de dichos perfiles y de cara a los requerimientos, homologaciones, acreditaciones, se convierte en una necesidad insoslayable.
- Al insertarse en el contexto sociolaboral al que ha de responder, está necesitada de una *normativa de referencia* articulada a partir de la integración de las visiones de todos los implicados (Administración, agentes sociales y destinatarios), con diferentes niveles de responsabilidad y compromiso, tanto en su diseño como en el desarrollo y evaluación de la misma.
- La consecuencia inmediata de esta articulación es la concreción de un *currículum de formación* ajustado al Catálogo Nacional de las Cualificaciones para su reconocimiento, que en su lógica didáctica ha de satisfacer en primer lugar

las exigencias del perfil profesional y no necesariamente la lógica de los contenidos a impartir.

- El mismo debe integrarse bajo dos criterios fundamentales: flexibilidad y polivalencia tanto en la respuesta con las exigencias actuales como con las provenientes de un entorno caracterizado por el cambio continuo, donde nada es definitivo y la emergencia de nuevas necesidades formativas es su característica más definitoria (objetivos de formación). De ahí que se ha de contar con la flexibilidad suficiente para adaptar la formación continua a las necesidades de cualificaciones nuevas y desarrollarla de manera que se puedan llegar a acreditar de acuerdo al artículo 8 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Desde la lógica organizativa se ha de atender necesariamente a la multivariedad de situaciones formativas que devienen o puedan devenir por encontrarnos ante un colectivo de destinatarios muy heterogéneo, bien sea por sus propias necesidades o por las del contexto de actuación en el que operan. En este caso, de nuevo hay que asumir la flexibilidad y la polivalencia, superando modalidades formativas meramente escolares y apuntando respuestas en torno a nuevas formas de intervención, de mercado, autoaprendizaje, etc., como respuesta a planteamientos, tanto presenciales como no presenciales, en centros de formación, en el puesto de trabajo o incluso teleformación. Todo ello afecta directamente a las estrategias metodológicas y a los recursos a emplear, además del papel docente.
- En este sentido, cabe redefinir los propios perfiles profesionales de los docentes, considerando igualmente su formación inicial y continua (aspecto este un tanto dejado en la situación actual). Estos se convierten, a la vez, en destinatarios de formación continua.
- El papel que la Universidad tiene en estos procesos como agente externo puede ser importante de acuerdo al artículo 11 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Ello exige acuerdos con Comunidades Autónomas y Estado, ya que está previsto que *«la innovación y la experimentación en materia de formación profesional se desarrolle a través de una red de centros de referencia nacional»*.
- Además, no hay que olvidar que la Universidad y el sistema de Formación Profesional se complementan, ya que los alumnos que han completado estudios de los ciclos superiores de Formación Profesional se pueden incorporar a los estudios universitarios dentro de la misma familia profesional (existen en la actualidad experiencias de convalidaciones en este sentido).

- Por otro lado, la Educación Universitaria y la Formación Profesional han de abrirse no sólo a los entornos próximos y trabajar con ellos y de acuerdo con ellos, sino que también han de favorecer la movilidad y los intercambios sobre todo dentro de los ámbitos comunitarios (existen programas en este sentido: Erasmus, Europass, etc.). Dicha movilidad tampoco hay que interpretarla desde la lógica de los destinatarios de la formación, sino que incluye tanto a los formadores, investigadores, como a los directivos de las instituciones de formación y de la empresa).
- Para cumplir con las exigencias en este entramado de cambio, tecnología, conocimiento y trabajo, la Universidad necesita revisar sus propios planteamientos y abrirse a la comunidad, con flexibilidad e imaginación, para dar respuesta en este entorno complejo de cambio continuo.
- La revisión pasa por su propio modelo organizativo (ha de superar lo reglado que no excluirlo, permeabilizando sus lindes, redefinir el papel de sus formadores más allá del aula universitaria, estar abierta a nuevas figuras profesionales en su seno y fuera del mismo, a incorporar la TIC, y no de forma episódica o cosmética, etc.).

Todo ello repercute igualmente, y de manera muy seria, en algunas otras cuestiones como son: la formación del profesorado (tipos de saberes) tanto inicial como continua y el propio desarrollo profesional si queremos ser consecuentes con el planteamiento presentado. De ahí que los cambios también se tengan que producir en relación con los diferentes tipos de contenidos de formación (saberes), las nuevas modalidades y estrategias de formación, las propias condiciones sociolaborales y profesionales (nueva redefinición de tiempos y espacios de actuación, condiciones salariales, dedicación, etc.), pero todo ello escapa a los propósitos de este trabajo.

Por último, la Formación Profesional y la Universidad están llamadas a estar involucradas de manera directa en la evolución de nuestras sociedades y los puntos de encuentro son cada vez mayores, ya que la formación a lo largo de toda la vida abre nuevos ámbitos de actuación para ambas. La complementariedad y la colaboración han de ser, sin duda, factores que contribuyan al desarrollo mutuo, y cada parte del sistema, con los agentes involucrados, deberá buscar respuestas a los retos del futuro en el ámbito de la responsabilidad, con el objetivo de contribuir a la evolución que nuestra sociedad necesita.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información». *EDUTECA*, 7.
- ARNOUD, G. (1996): «Le formateur face au multimedia: entre complexité et perplexité». *Education Permanente*, 127, pp. 7-18.
- BOLÍVAR, A. (2000): «Los centros educativos como organizaciones que aprenden». Madrid, *La Muralla*.
- CABERO, J. (2000): «Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas», en M. LORENZO et al. (eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 463-493.
- CANTÓN, I. (2000): «Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y el conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas». M. LORENZO Et al. (eds.) *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 445-461.
- COMISIÓN EUROPEA DE FP (1993): «Memorandum de la Comisión sobre Formación Profesional». *Herramientas*, 25, pp. 50-57; 26, pp. 44-47 y 27, pp. 46-50.
- CRUZ, C. (1995): «Formación continua y Nuevas Tecnologías». *Herramientas*, 42, pp. 16-19.
- ECHEVERRÍA, B. (1993): «Formación profesional». Barcelona, PPU.
- ESCOLANO, A. (1997): «El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 111-115.
- FERRÁNDEZ, A. (1996): «El formador en el espacio formativo de las redes». *Educación*, 20, pp. 43-67.
- (1996a): «El formador: competencias profesionales para la innovación». En J. GAIRÍN; A. FERRÁNDEZ; J. TEJADA; A. NAVIO. *Formación para el empleo*. Barcelona, CIFO-Neo Comunicación, pp. 171-218.
- (1996b): «La formación ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos». En B. BERMEJO et al. (coord.) *Formación Profesional Ocupacional*. Perspectivas de un futuro inmediato, Sevilla, GID, pp. 3-50.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVIO, A. ; RUIZ, C -CIFO- (2000): «El formador de formación profesional y ocupacional». Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA PASTOR, C. (1998): «Significado de la autonomía en el desarrollo de la escuela inclusiva», en VARIOS. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, pp. 351-359.
- GELPI, E. (1990): «Educación permanente». Madrid, Ed. Popular.

- (1994): «Competencias y procesos de autorregulación del trabajo», doc. Policopiado, Dpto. Pedagogía Aplicada, UAB.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000): «Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión», en J. CABERO y otros (coords.). Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos, pp. 315-330.
- (2001): «La formación de adultos en el siglo XXI», Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación, Reunión de Expertos, IFES-Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 11-12 de enero.
- GUIR, R. (1996): «Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies». *Education Permanente*, 127, pp. 61-72.
- HANNA (1998) citado por J. SALINAS. (1999): «El uso educativo de las redes», *Educar*, 25, pp. 81-92.
- HARCENACKE, A. (1993): «Información sobre la Formación Profesional en la RFA», *Formación Profesional*, 1, pp. 3-10.
- JIMÉNEZ, B. (1996): «Claves para entender la Formación Profesional en Europa y en España». Barcelona, EUB.
- MARTÍNEZ SELVA, J.M.; CIFUENTES, R. (coords.) (2003): «La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional». Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
- MEC (1986): «Educación de Adultos: Libro Blanco». Madrid, Centro publicaciones del MEC.
- (1988): *Libro Blanco de la Reforma Educativa*. Madrid, Centro publicaciones del MEC.
- SALINAS, J. (1999): «El uso educativo de las redes», *Educar*, 25, 81-92.
- (1998): «Telemática y educación: expectativas y desafíos». *Comunicación y Pedagogía*, 151, pp. 8-16.
- SANGRÀ, A. (2001): «Enseñar y aprender en la virtualidad», *Educar*, 28, pp. 117-131.
- SELLIN, B. (1992): «Evolución de las cualificaciones», *Herramientas*, 24, pp. 44-53.
- TEJADA, J. ; FERRÁNDEZ, A. (1998): «Curriculum de personas adultas: Diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional». II Jornadas de Formación de Adultos. Madrid, UNED.
- TEJADA, J. (1999): «El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales». *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.
- (2000): «El docente innovador», en S. TORRE; A. BARRIOS (coords.) Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona, Octaedro, pp. 47-61.

- (2001): «La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias», *Profesorado* (Revista de curriculum y formación del profesorado), vol.4, 1, pp. 13-26.
- (2003): «Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente». En MARTÍNEZ SELVA, J. M.; CIFUENTES, R. (coords.) *La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*, Consejería de Educación y Cultura, Murcia, pp. 87-131
- ZABALA, A. (1999): «Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat». Barcelona, Graó.

Normativa de referencia

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las *Cualificaciones y la Formación Profesional*.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*.
- R.D. 69/2000, de 21 de enero, sobre *el acceso directo desde los ciclos formativos de ciclo superior a los estudios universitarios*.
- R.D. 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen las directrices sobre los *certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Ocupacional*.
- R.D. 239/1995 de 28 de julio por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de *Formación Profesional y las directrices sobre sus títulos*.
- R.D. 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la *ordenación de la Formación Profesional*.
- R.D. 375/1999, de 5 marzo, por el que se crea el *Instituto Nacional de las Cualificaciones*.
- R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*.