

2 LA FORMACIÓN OCUPACIONAL INICIAL Y CONTINUA: CONTEXTO DE ACTUACIÓN DEL FORMADOR.

2.1 Introducción.

Nadie duda, hoy día, de la necesidad de estar en una continua formación, una necesidad inapelable en una sociedad como la nuestra en constante cambio. Esta idea de la formación a lo largo de toda la vida es asumida en todos los ámbitos de la formación y, más concretamente, en la formación **en y para** el trabajo. De hecho, *la importancia de la formación se deriva, a mi modo de ver, en su vinculación al crecimiento y mejora de las personas. Mejora que ha de ser entendida en un sentido global: su mejora como personas. Llevando las cosas a su extremo, carecería de sentido hablar de formación a lo largo de la vida si no es desde esta perspectiva de ir mejorando como personas.* (Zabalza, 2000:169).

No podemos pensar que una persona pueda formarse para desarrollar un trabajo y que a lo largo de su vida personal y profesional no necesite mejorar, aumentar o adquirir nuevas competencias profesionales, culturales, sociales y personales porque así lo están demandando los entornos del mundo laboral.

Estos contextos de trabajo cambian constantemente, sufriendo modificaciones importantes (globalización, nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del trabajo, necesidades de cualificación, nuevos yacimientos de empleo) que repercuten, de manera muy directa, en las funciones y tareas de los trabajadores y en sus relaciones profesionales, personales y sociales. A estos trabajadores se les va a exigir nuevas competencias porque, entre otras razones, sus lugares de trabajo van a modificarse o bien van a desaparecer para generarse otros de nuevos.

Por esta razón, la formación ocupacional, tanto inicial como continua, debe tomar como referencia este contexto cambiante que, una vez evaluado y analizado, va a permitir organizar procesos de formación para y en el trabajo mucho más pertinentes a la realidad actual. Una formación que además debe desarrollar capacidades críticas y reflexivas que mejoren la participación de estas personas en su entorno con el fin de contribuir a la transformación de la misma.

Este cambio acelerado del contexto hace que además la formación ocupacional deba caracterizarse por la flexibilidad y polivalencia, teniendo, por supuesto, como referente máximo la Educación Permanente, desde una perspectiva global e integradora.

Como veremos a lo largo de este capítulo, la formación ocupacional, como una acción de formación concreta dentro de la Educación de Adulto y dentro del marco general de la Educación Permanente, deberá proporcionar la cualificación adecuada

para facilitar el acceso a un trabajo de calidad y la mejora de las competencias profesionales de trabajadores ocupados. Todo ello mediante una acción de formación que tomará como referencia los contextos sociolaborales, culturales, políticos y económicos, las necesidades individuales y sociales y los perfiles profesionales.

2.2 La formación ocupacional en el marco de la Educación Permanente.

2.2.1 La Educación Permanente.

Toda persona, cualquiera sea su edad, es un ser inacabado y, por lo tanto, está sujeto continuos e imprevisibles aprendizajes que, gracias a la Educación Permanente, irá integrando para mejorar su desarrollo personal y social. Esta educación a lo largo de toda la vida se convierte en una necesidad constante porque constantes son los cambios y distintos los contextos en los que las personas desarrollan sus competencias. Es posible que lo que aprendimos ayer no sea suficiente para participar en el mundo de hoy. Estos cambios son irremediables y exigen que las personas podamos contar con los conocimientos, las herramientas y los procedimientos y todos aquellos valores culturales para permitirnos la constante participación de todos y todas, al mismo tiempo que nos posibilite la capacidad de seguir aprendiendo. Es justamente esta capacidad la que propiciará acciones no sólo para la adaptación sino también para la transformación.

Siguiendo con esta idea, Gelpi (1998:125) justifica la necesidad de la Educación Permanente porque considera que *la educación debería ser redefinida de manera permanente porque el contexto donde vive el hombre es por naturaleza una mutación continua. Las transformaciones radicales del mundo de la producción, la internalización de la sociedad contemporánea, la revolución de la información provocan nuevas demandas educativas, modelos innovadores de aprendizaje y también nuevas integraciones y exclusiones sociales*". En este sentido, debemos entender que la Educación Permanente también ha de contribuir, necesariamente, a integrar a todas las personas y permitirles que participen activamente.

Concretando un poco más acerca del concepto de Educación Permanente, debemos aclarar que, al margen de las posibles confusiones que puedan existir, apostamos por una conceptualización de Educación Permanente entendida como un proyecto global y como un referente al que debemos acercarnos. Para ello, nos interesa exponer cuales son las características de este proyecto y que consecuencias tienen las aportaciones que presentamos; aportaciones, por otro lado, que asumen los planteamientos que, hoy día, existen al respecto.

Ya la UNESCO en el año 1976 expresa la idea de proyecto global al concepto de Educación Permanente y, en ese sentido, la considera como una acción que afecta a todas las dimensiones de la persona.

“La expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el Sistema Educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del Sistema Educativo:

- *Es un proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interrelación permanente de sus acciones y su reflexión.*
- *La Educación Permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.*
- *Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.”*. (UNESCO, 1976, citado por Ferrández, 1997d: 9).

Esta concepción de educación que debe considerar a las personas en todas sus dimensiones (personales, sociales, laborales, culturales) y en todos los momentos de su desarrollo (niñez, juventud, adultez y vejez) no puede reducirse sólo a la educación propia de las etapas de Educación del Sistema Educativo (situaciones formales), sino aquella que proviene de situaciones no formales y como no de las informales, en la que la constante interacción con el contexto, la participación y la reflexión contribuyen a ese desarrollo constante y global de las capacidades y competencias de las personas.

Laberge (1999) insiste también en la idea de que la Educación Permanente abarca todas las dimensiones de la vida y de la persona y en la que los aprendizajes provienen de diversas y variadas situaciones, experiencias y contexto. De ahí la importancia de recoger como idea fundamental para la conceptualización de la Educación Permanente la participación, durante todo el proceso de Educación, de todo lo formal, lo no formal y lo informal.

La Educación Permanente insiste en la idea de proyecto pero también hay que entenderla como una necesidad explícita o latente de toda persona. Los conocimientos que aprendemos en la escuela o durante nuestro periodo de educación formal no bastan para satisfacer las necesidades individuales y sociales que emanan de los contextos laborales, sociales y culturales. Los cambios son irremediables, imprevisibles y constantes a los que debemos hacer frente y donde la formación y, sobre todo, la reflexión constante podrán contribuir al desarrollo de las capacidades y competencias necesarias para mejorar nuestra participación es ese contexto de cambio. Y así lo reafirmaba el profesor Ferrández (2000:9) *nada sería válido si las acciones de formación para la producción no sirven para que cada*

ciudadano sea un agente activo y actitudinalmente convencido de su papel como agente de cambio social mediante la participación.

Por otra parte, hay que destacar que la Educación Permanente ha de regirse por el principio de **comprehensividad**, ha de ser una educación global, integradora y para todos no sólo para algunos. La Educación Permanente también ha de contribuir a superar las injusticias y la exclusión mediante políticas activas en la que los programas sean de tal alcance que puedan llegar hasta los grupos más desfavorecidos y con carencias, no sólo en aspectos educativos sino también sociales. *El concepto de Educación Permanente puede contribuir a definir políticas, estrategias y acciones educativas capaces de contribuir a eliminar las injusticias educativas. El acceso de todos a una formación inicial de calidad, con opción a seguir los itinerarios lo más variados posibles de la formación inicial es el primer objetivo de políticas de Educación Permanente que prevén también una multiplicidad de espacio y tiempo educativo para permitir a los jóvenes y a los adultos un proceso permanente de aprendizaje permanente*”. (Gelpi, 1998:125).

Estas políticas y estrategias educativas han de conseguir aumentar la población formada, con los conocimientos, procedimientos, recursos y herramientas y las valores y actitudes para participar y actuar en los contextos concretos. Esta integración de la cultura mediante nuevos planteamientos de formación puede generar la creación de nuevos valores culturales que aumenten y mejoren nuestra cultura.

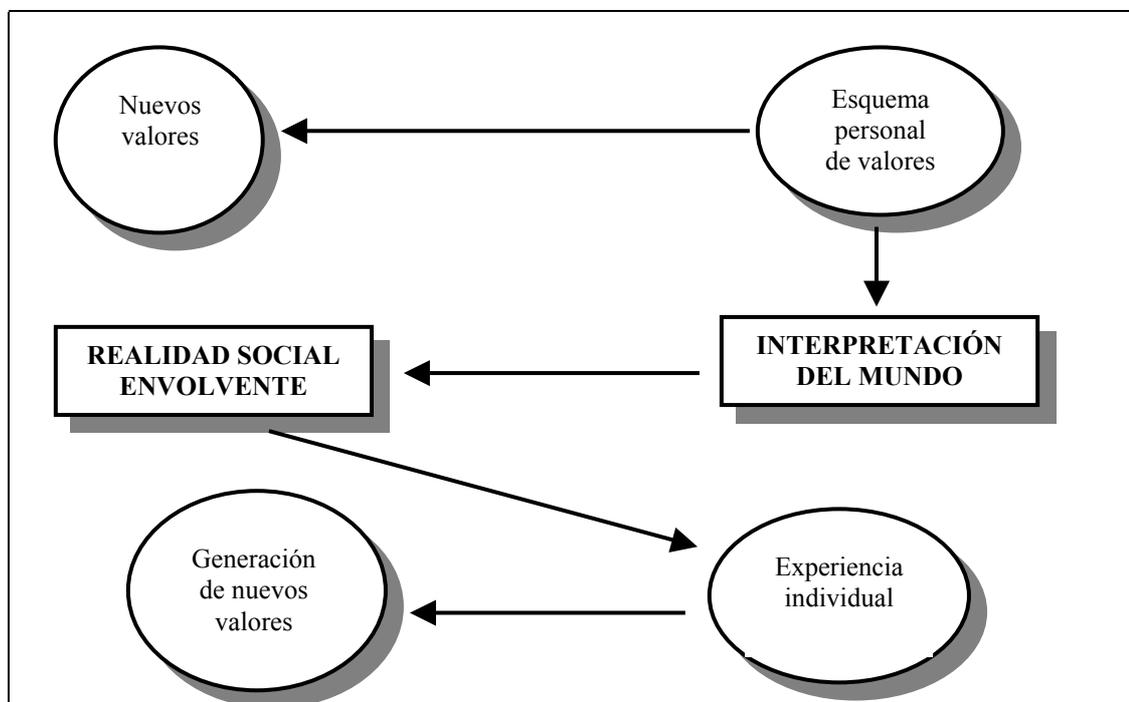


Figura 2.1: La génesis de valores culturales. (Ferrández, 1997d:10)

En este sentido, la Educación Permanente ha de ser una educación que permita generar nuevos valores culturales para la transformación de la sociedad para la que

se exigirá, sin duda, la participación, libre y autónoma, de las personas en su entorno. La Educación Permanente debe facilitar ese desarrollo constante, pero siempre inacabado, de capacidades críticas que transforma la sociedad y mejoren la calidad de las personas y los grupos en el devenir de su existencia.

Intentado concretar las ideas expuestas y como puede observarse en la tabla siguiente, la Educación Permanente ha de caracterizarse por ser:

- Un **proyecto** y una **necesidad** inapelable de toda persona.
- Un **desarrollo de las personas en todas sus dimensiones**, personales, laborales, sociales, culturales, afectivas.
- Una acción en la que se interviene permanentemente **lo formal, lo no formal y lo informal**.
- Una acción **integral**. Porque debe existir una interrelación de los programas y acciones educativas con la implicación de todas las instituciones y grupos sociales
- Una acción de **todos y para todos** no para algunos.
- Una acción con una intencionalidad clara de **transformación y cambio**.

La expresión “ EDUCACIÓN PERMANENTE ”	Y algunas consecuencias
1. Designa un proyecto	1.No es un sistema cerrado
2. GLOBAL	2. No es sectorizado
3. Encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo como a desarrollar TODAS las posibilidades de formación FUERA del sistema educativo	3. Va más allá del Sistema Educativo y, en consecuencia más allá de las posibilidades del Ministerio de Educación.
4. Es un proyecto, el HOMBRE es el SUJETO de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y reflexiones	4. Es participativo, descentralizado e incardinado en las demandas sociales reales.
5. La EDUCACIÓN PERMANENTE lejos de limitarse al periodo de escolaridad.	5. Es transescolar.
6. Debe abarcar TODAS las dimensiones de la vida, TODAS las ramas del saber y TODOS los conocimientos y prácticas que pueden adquirirse TODOS los medios.	6. Es integral. Abarca todos los campos de la formación, por los que se responsabilizaría a todas las instituciones y grupos sociales.
7. Y contribuir a todas las formas de DESARROLLO de la personalidad.	7. Vinculación de los proyectos de formación con los proyectos de desarrollo en todos los ámbitos.
8. Los procesos educativos que sirven a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo	8. Vinculación de todos los procesos educativos entre sí.

Tabla 2.1: Ideas básicas del concepto de Educación Permanente. (Ferrández, 1997d:10).

2.2.2 Educación Permanente, Educación de Adultos y Formación Ocupacional.

Hasta ahora, hemos insistido en el carácter integral e integrador de la Educación Permanente y en la idea de la necesidad constante de formarnos. En este sentido, no podemos olvidar que la Educación Permanente no sólo se refiere a la educación de adultos que en otro tiempo se pensaba, sino que es una educación que engloba todas las etapas de educación a lo largo de la vida y en la que participan grupos de todas las edades e instituciones de todo tipo. Por esta razón, **la educación de adultos** y **la formación ocupacional**¹, como una acción específica de formación integrada en el amplio conjunto de la educación de adultos, se encuentran integradas en el marco de la Educación Permanente. Evidentemente, que dentro de este proyecto existen programas y acciones específicas en función de los destinatarios, de los momentos y

¹ La formación ocupacional, que en el siguiente apartado conceptualizaremos más detalladamente, se refiere a aquella formación fuera del Sistema Educativo que tiene como objetivo el proporcionar una formación para una cualificación profesional que permita a los trabajadores mejorar sus capacidades y competencias para la inserción laboral o bien para la actualización, reciclaje o reconversión laboral.

de los contextos de actuación. Como podemos apreciar en el cuadro siguiente, no sólo la educación de adultos, y concretamente la formación para y en el trabajo, está integrada en la Educación Permanente, sino también la educación para niños, para jóvenes y para adultos con sus diversas y variadas acciones formativas.

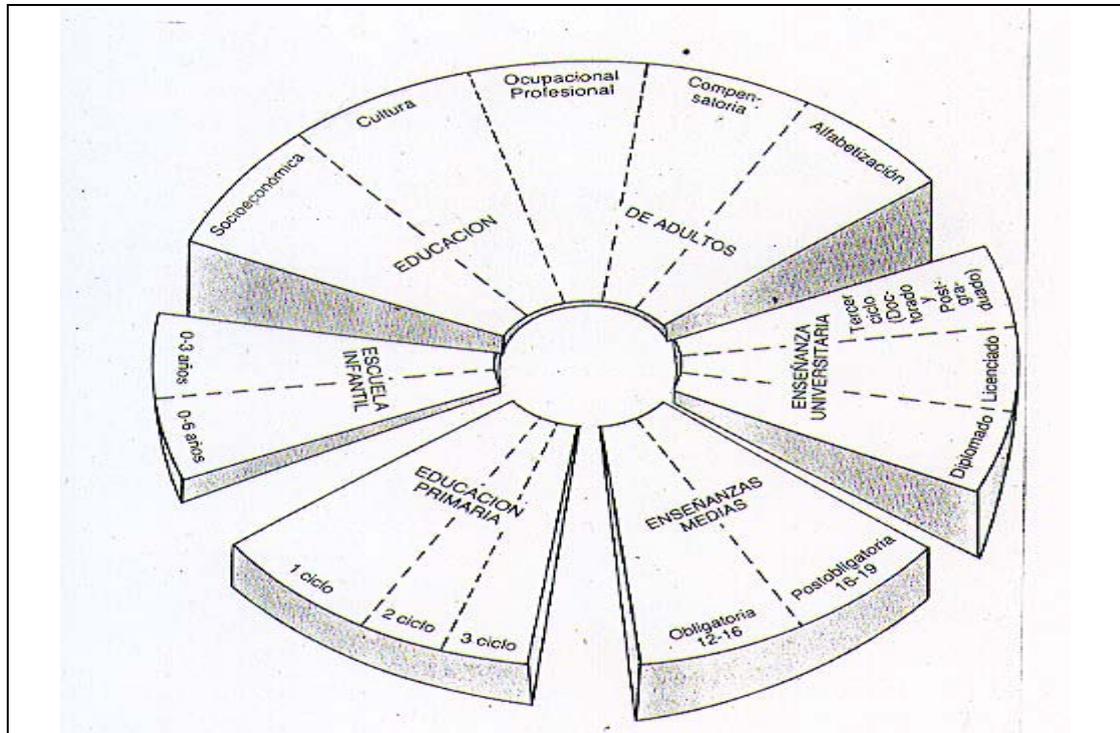


Figura 2.2: La Educación Permanente. (Ferrández, 1996d:5).

Si nos centramos en el análisis de la Educación de adultos nos damos cuenta, y así aparece en la figura 3.2, que ésta no sólo se refiere a la alfabetización, sino que se contemplan otras acciones culturales, para la participación social y para el mundo del trabajo que se rigen por el principio de integralidad. En este esquema, también, podemos apreciar que la formación para el trabajo está incluida en la educación de adultos y a su vez en el conjunto de la Educación Permanente.

Así lo constata Monclús cuando nos dice que “se establece la necesidad de enfocar la educación del mundo del trabajo con una necesaria puesta al día de los conocimientos, desde una perspectiva de una Educación Permanente”. (Monclús, 2000:4).

En la misma línea se encuentran autores como Requejo y otros (2000) y Tezza (1999). Estos autores coinciden en la necesidad de entender la formación para y en el trabajo dentro del proyecto de Educación Permanente, porque de otra manera no tendría sentido si asumimos que la formación continua exige, necesariamente, de una constante actualización y aprendizaje si se quiere saber estar en el contexto de cambio continuo. Este aprendizaje permanente es una exigencia irremediable.

“ La Educación Permanente no es sólo un medio para el desarrollo personal sino una necesidad desde el punto de vista del trabajo cuyas circunstancias y situaciones cambian rápidamente. (Requejo y otros, 1996:2).

“La formación continua considerada como un modo de Educación Permanente enlaza con las políticas económicas orientadas hacia la satisfacción de las necesidades sociales, mientras que la formación continua entendida como secuencia o como algo recurrente, se muestra más próxima a las políticas macroeconómicas que dan prioridad al libre mercado” (Tezza, 1999: 125-126).

Por otro lado, y siguiendo con el análisis de la educación de adultos y de la formación ocupacional (inicial y continua) como una acción dentro de ésta, destacamos que *la educación de adultos tiene por doble finalidad garantizar la plena realización de la persona y favorecer su participación en el desarrollo socioeconómico y cultural... Se le puede asignar cuatro funciones específicas principales, cuya importancia y papel respectivos varían según los países y las épocas: la alfabetización y el dominio de los idiomas básicos, la reducción de las desigualdades derivadas de las diferencias del sistema educacional, el perfeccionamiento de la creatividad, de la participación en la vida cultural y política.” (IV Conferencia internacional sobre Educación de Adultos 1985:23-24).*

En esta misma dirección, el libro Blanco de Educación de Adultos del MEC (1986:21) diferencia cuatro grandes acciones formativas en la educación de adultos:

- La formación orientada en el trabajo
- Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas
- Formación para el desarrollo personal
- Formación general o de base, como fundamento esencial de todas ellas.

Por otra parte, Ferrández nos indica que el epicentro de la Educación de personas adultas está bien perfilado:

- a) Formación de base
- b) Formación cultural
- c) Formación para el trabajo
- d) Formación para la participación social.

Estas acciones de formación que componen la educación de adultos se deben caracterizar por el **principio de integralidad** que aun siendo algunas de ellas prioritarias sobre las demás deberían relacionarse entre sí. De hecho, en el plano de lo real y de la práctica, las acciones de formación en el ámbito de adultos no se dan de una manera secuenciada y rígida, sino que cuando se ponen en marcha planes de

formación para el trabajo no olvidamos que ésta también incluye otro tipo de formación más centrada en el desarrollo de actitudes y valores sociales y culturales. Se pretende, igualmente, la integración de otros aprendizajes funcionales sobre idiomas, sobre informática, sobre relaciones laborales, una formación que permitirá aumentar el campo de saber, saber hacer, saber estar, hacer saber mejorando las capacidades hacia la participación social.

Ha de ser una constante en las acciones de formación para adultos y, en concreto, en las de formación laboral, el desarrollo no sólo habilidades y destrezas en la profesión, sino valores y actitudes que mejoren el propio desarrollo personal y social a través de la participación en el contexto social, laboral y cultural. Esto es posible si las acciones de formación laboral se construyen bajo el principio de integralidad y asumiendo, una vez más, su papel en el devenir de la Educación Permanente.

Desde esta perspectiva, los programas de Escuelas Taller, como programas de formación ocupacional inicial, contemplan en su programa distintas acciones de formación. No sólo se preocupan por emprender una integración de procedimientos, habilidades y destrezas en el oficio, sino también de conocimientos y actitudes, al mismo tiempo que se pretende desarrollar, mediante acciones paralelas de formación cultural y de formación básica, otro tipo de capacidades relacionadas con aprender a aprender o para la participación en su entorno social laboral y cultural. En otras ocasiones, esa formación básica irá encaminada a la mejora de las herramientas y recursos para el aprendizaje o para afianzar los aprendizajes de base garante incuestionable para acciones de formación laboral futuras.

Podemos afirmar, a partir de las ideas que hemos expuesto, que la formación ocupacional es una acción formativa en el ámbito de la Educación de adultos, porque va dirigida a adultos, y por esta razón no puede quedar aislada del resto de acciones de formación en este ámbito.

2.3 La Formación Ocupacional.

2.3.1 Conceptualización.

La formación ocupacional es un concepto genuino de nuestro contexto español y se refiere a un tipo de formación y trabajo que permite la cualificación profesional para desempeñar las tareas de un puesto de trabajo concreto o una ocupación. Se trata de una formación fuera del sistema educativo y no reglada, por lo tanto, no sometida a las exigencias de políticas educativas, sino como una consecuencia de necesidades formativas y de cualificación en el contexto de trabajo.

El primer Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) se aprobó en 1985 a partir de los Acuerdos Económico Social (AES) y es una evolución de las

políticas de formación continua cuyo antecedente es el Programa de Promoción Obrera (PPO) creado en 1964.

En estos inicios, la formación ocupacional era entendida como un sistema de formación no formal, porque se ubicaba fuera del sistema educativo y su objetivo era el de vincular la formación profesional y el mundo del trabajo. Este nacimiento también se ha de entender dentro de la situación que en aquellos momentos se vivía. Por un lado, una formación profesional excesivamente academicista y un tanto alejada de las demandas y necesidades del mundo del trabajo y, por otro lado, la situación de desempleo que comportó toda la reconversión industrial. En esos momentos, la formación ocupación fue presentada como un remedio contra las deficiencias de la formación profesional del sistema educativo y como una solución contra el desempleo.

Esta concepción, por otro lado, ha originado cierto desprestigio de este sistema de formación por considerarla como una alternativa destinada sólo para aquellos colectivos con dificultades o con un fracaso no sólo académico, sino también laboral. El término de formación ocupacional, en este sentido, *nació con mal pie y creció con dificultades de aceptación: Parece ser que estas dificultades no son de definición, es decir, de denotación, sino más bien se instauran en el reino de lo connotativo. ¿indica o incluye fracaso de <algo> y supone un refugio para el fracasado?* (Ferrández, 1997e:19)

Evidentemente, este sistema no debería de considerarse como un remedio, sino como una formación con entidad propia y necesaria para el ajuste continuo entre las necesidades (individuales y sociales) del mundo del trabajo y la profesión. Considerarla de esta forma permite también que se velen por otros aspectos de calidad de este sistema de formación, aspectos relacionados con la formación de formadores, el seguimiento y evaluación de los programas, el diseño y la investigación en el mundo del trabajo.

Si retomamos los inicios de la formación ocupacional, dentro del marco general del Plan FIP, nos daremos cuenta que se trata de una formación destinada tanto a trabajadores desempleados como a trabajadores ocupados, en concreto a aquellas personas que por su condición social y laboral tenían especial dificultad para acceder al mundo del trabajo o bien para conservar su empleo. En este caso, los trabajadores de escasa cualificación y los desempleados son los que más problemáticas presentan. Es en este marco donde la Formación ocupacional es entendida como un sistema formativo cuyo referente son las necesidades del mundo laboral y su objetivo formar a trabajadores ocupados y no ocupados para el ejercicio de un trabajo cualificado.

Por otro lado, en Europa, en los años setenta, en una situación de pleno empleo, fuerte crecimiento económico, intensas innovaciones tecnológicas y escaso nivel formativo de algunos sectores de actividad económica, tomó cuerpo la afirmación de que para potenciar la competitividad de las economías europeas hacia falta mano

de obra cualificada, y ello significa invertir en la formación. En el inicio de los setenta se construyeron el sistema de formación dual alemán, la ley de formación continua de Francia y los sistemas de formación profesional de los demás países europeos. En este caso, España optó para elevar el nivel de educación básica más que en desarrollar un sistema de formación profesional.

Hoy, la situación es totalmente diferente y así nos lo refleja Homs (1999) cuando dice que se constatan niveles elevados de paro en la mayor parte de países europeos, aunque exista una abundancia de personas formadas. Al mismo tiempo, se están produciendo una serie de transformaciones de gran alcance en las organizaciones productivas bajo los efectos de la globalización y de la innovación tecnológica que está exigiendo una renovación profunda de las competencias profesionales de la gran mayoría de la población ocupada.

En este contexto de cambio, las administraciones competentes se plantean la renovación del sistema de formación profesional de España provocado por la necesidad de replantear y reorganizar el conjunto de actividades de formación profesional que, dentro y fuera del sistema educativo, se habían ido desarrollando, en especial a partir de la incorporación de España en el Fondo Social Europeo en 1986, con la aparición del Plan FIP

La reacción más significativa de la reorganización del sistema de Formación Profesional es la aprobación (en Consejo de Ministros, el 3 de marzo de 1993), del programa Nacional de Formación Profesional (PNFP) elaborado por el Consejo General de Formación Profesional. Este Consejo define criterios de reparto de competencias entre los Ministerios de Trabajo y Educación, delimitando con claridad las instituciones encargadas de impartirlas y gestionarlas y la población susceptible de ser recibida.

Por lo tanto se crea un nuevo escenario de la Formación Profesional formado por tres subsistemas con una clara pretensión de interrelacionarlos. (Duran y otros, 1994; Perellada y otros, 1999, Homs 1999, otero y otros, 2000).

	Subsistema de formación profesional reglada	Subsistema de formación profesional ocupacional	Subsistema de formación continua
Entidad gestionaora	Ministerio de Educación y ciencia (MEC) y las comunidades autónomas con competencias en la materia	Gestionada por el INEM y por las Comunidades Autónomas con competencias en la materia	Fundación para la formación continua (FORCEM), con la colaboración del INEM.
Financiación	Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las comunidades Autónomas con competencias en la financiación de la Educación	Financiado a través de las cuotas de formación pagadas por los empresarios y trabajadores y cofinanciada por el FSE	Financiado a través de las cuotas de formación pagadas por los empresarios y trabajadores.
Regulación	Desarrollado en 1993 (DR 676/1993, 7 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas	Instrumentado hasta ahora a través del Plan de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP).	Regulado por el Acuerdo Nacional sobre la Formación Continua y el Acuerdo Tripartito, firmados en Diciembre de 1992 y renovados en 1996.
Destinatarios	Jóvenes que aun están en el Sistema Educativo y que no han accedido al primer empleo. Jóvenes que acceden una vez superada la educación Secundaria Obligatoria	Trabajadores desempleados que son preceptores del subsidio por desempleo, los demandantes del primer empleo y las personas que especiales dificultades de inserción laboral	Trabajadores ocupados que cotizan en concepto de F.P. Desde 1995 forman parte de este colectivo los sujetos a régimen agrario y los trabajadores de la administración pública.
Objetivo	Ofrecer una formación polivalente para el ejercicio de una actividad profesional que le permita adaptarse a las modificaciones y cambios que se producen en los contextos de trabajo	Facilitar la inserción laboral mediante la cualificación en una profesión determinada. Impulsar las nuevas tecnologías en los sistemas formativos y nuevas técnicas de gestión empresarial.	Garantizar una formación permanente y facilitar la movilidad de trabajadores, así como una mejora en la productividad y competitividad de las empresas.

Tabla 2.2: Comparación de los sistemas de formación Profesional en el contexto Español.

Esta distinción entre sistemas, con el añadido de sistema de Formación Profesional conlleva, a nuestro entender, confusión a nivel conceptual. Podríamos asumir que la formación continua puede ser ocupacional, porque su referente es el puesto de trabajo concreto (actualización y reciclaje para la adaptación a los cambios del lugar de trabajo producidos por las nuevas formas de organizar el trabajo) y también profesional porque su referente podría ser la profesión. Pero si que no podemos asumir, porque entraría en una contradicción por el uso mismo de los términos, la conceptualización del sistema de formación profesional ocupacional.

En la figura siguiente, Pont (1991) deja claro cual es el referente para la formación ocupacional y cual para la formación profesional, quizás lo que la formación ocupacional debería de conseguir es el acercamiento entre lo requerido por la empresa y el contexto laboral y las competencias adquiridas mediante la formación profesional dentro del sistema educativo, competencias que podrían ser que no respondieran a las demandas reales del mundo laboral.

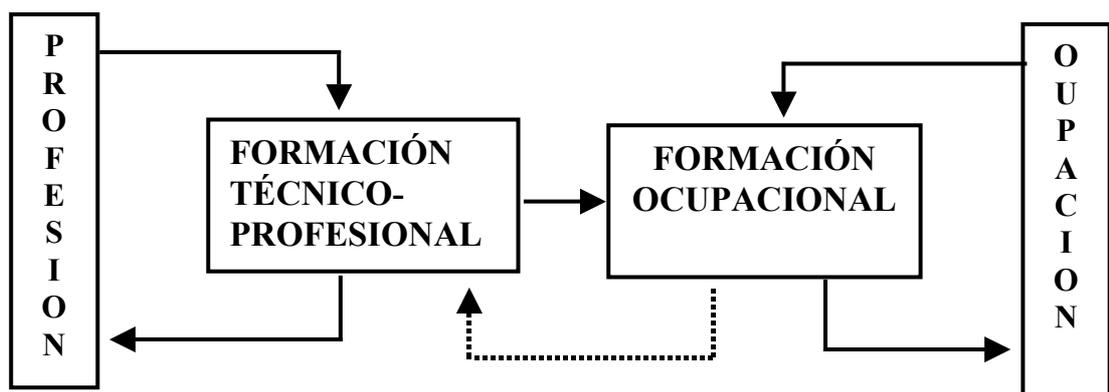


Figura 2.3: Referentes en la formación ocupacional y profesional (Pont, 1991:54).

Como podemos observar los referentes de lo ocupacional y lo profesional son distintos, por lo que los criterios para la organización y gestión de las acciones de formación han de ser también diversos. Para nosotros es importante que quede claro que los términos ocupacional y profesional son diferentes y no podemos, en este caso, utilizarlos como elementos para la conceptualización de un sistema de formación.

Para nuestro estudio, utilizaremos el concepto de Formación ocupacional porque asumimos que nuestro referente es el contexto laboral concreto, el conjunto de conocimientos, procedimientos actitudes y valores y las necesidades (individuales y sociales) que se generan en ese lugar de trabajo concreto. En este sentido, asumiremos, en consonancia con Ferrández, que *“la formación ocupacional es una*

formación encaminada al logro de unas competencias para el desempeño de un puesto de trabajo concreto. Por lo tanto, el proceso formativo conduce a que el sujeto logre el conjunto de conceptos, formas de hacer consciente y actitudes adecuadas para que el desempeño pueda definirse como un desempeño en calidad“ (Ferrández, 2000a:12).

En esta misma dirección, se destacan las ideas de Pont (1992:54). Para el autor, la formación ocupacional se definiría como un proceso de formación externo al sistema educativo que toma como referencia las características y el contexto de un puesto de trabajo concreto para facilitar u optimizar la inserción laboral, a partir de la cualificación profesional que posee el trabajador. Según el mismo, la formación ocupacional se diferencia de la formación profesional del Sistema Educativo justamente porque el referente es el puesto de trabajo concreto y no tanto el mundo de las profesiones. Esto no quiere decir que la formación ocupacional no planifique su acción formativa en función de las necesidades de los trabajadores y del mundo laboral, ni que lo haga en función del perfil profesional. Justamente lo que intenta la formación ocupacional es vincular más estrechamente la formación y el mundo del trabajo, teniendo siempre presente el puesto y el lugar de trabajo.

En todo caso, en nuestra delimitación conceptual, si que diferenciaremos la **formación ocupacional continua** y la **formación ocupacional inicial**. Sus **diferencias**, como veremos más adelante, las encontraremos en los **grupos de incidencia** (ocupados para una y desempleados para otra) y en su **sistema de necesidades** (individuales y sociales). Esta diferenciación permitirá, también, a partir de la evaluación de necesidades, adecuar las acciones de formación que, evidentemente, serán distintas porque los contextos, las necesidades y los grupos de incidencia lo serán. Ahora bien, el referente para ambas seguirá siendo el puesto de trabajo concreto en el contexto laboral definido por las competencias del ámbito del saber, de los procedimientos “saber hacer” y de las actitudes y valores en ese puesto de trabajo “saber ser y estar” que dan sentido a ese saber hacer.

En este sentido, es importante destacar, para nuestra conceptualización, las ideas aportadas por Ferrández (1989a, 1989b, 1996a, 1997a,b,d, 2000a,b), porque asume el concepto de formación ocupacional como un sistema que puede ser inicial o continuo.

El mismo autor, utiliza, para aclarar y afianzar más esta conceptualización, los términos **Formación para la empresa** y **formación en la empresa**. La primera es una formación para poder ocupar un puesto de trabajo y conseguir una cualificación que permita desempeñarlo en calidad. Es una formación, asimismo, que debe facilitar la incorporación de trabajadores no ocupados al mundo del trabajo. La segunda, por otra parte, es la formación genuina en el puesto de trabajo dentro de la empresa, completamente contextualizada en el mismo lugar de trabajo y que normalmente la formación se organiza mediante modalidades de formación en el puesto. Así lo clarifica Ferrández (1996) cuando conceptualiza la formación continua, como aquella que *“goza de todas las virtudes de la formación*

ocupacional con una pequeña ironía referencial: no se forma para ocupar un puesto de trabajo, sino para seguir ocupando un puesto de trabajo. Además (...) permite, gracias al poder de la polivalencia, pasearse dentro de la familia profesional, al lograr nuevas competencias, o bien de saltar a perfiles distintos propios de nuevas familias profesionales” (1996b:8).

Ahora bien, como hemos mencionado, debemos distinguir dentro de este sistema de formación ocupacional la **inicial** y la **continua**, porque las necesidades (individuales y sociales) y grupos destinatarios serán distintos, lo que obligará, evidentemente, a programas de acción y sistemas de seguimiento y evaluación diferentes. En todo caso, el referente para ambas seguirá siendo el contexto laboral real. Ahora analizaremos porque esta diferenciación entre formación ocupacional inicial y formación ocupacional continua.

En el contexto del mundo del trabajo muchas son las necesidades de los trabajadores para realizar formación, unas veces porque existe una demanda explícita, aunque ésta no suponga una necesidad, y otras veces porque existen necesidades, porque se generan cambios e innovaciones en los lugares de trabajo. Ante esta situación, el trabajador se ve con la obligación de realizar esa formación si quieren mantener su empleo. En este caso, la formación para la actualización, reciclaje y mantenimiento del trabajo también se refiere a aspectos concretos del puesto de trabajo, por tanto las competencias que se deberán de adquirir tendrán dicho referente.

Igualmente, hoy día, nos vemos inmersos en un contexto de cambio que obligará a estar continuamente formándose para mejorar y **adquirir nuevas competencias** y es justamente ese aspecto el que da pleno sentido al principio de Educación Permanente. A este tipo de formación, en la que **el trabajador tiene experiencia en el puesto de trabajo concreto** y del contexto general de la empresa, la conceptualizamos como **formación ocupacional continua**, porque su referente clave sigue siendo el puesto de trabajo y va encaminada al desarrollo de nuevas capacidades y competencias exigidas por ese nuevo escenario laboral. La actualización, la recualificación y el reciclaje serán inevitables para la adaptación a los nuevos puestos de trabajo.

Por el contrario, existen colectivos de jóvenes y adultos en situación de desempleo, con lagunas importantes en su formación de base y sin una cualificación profesional concreta que les permita desarrollar un trabajo de calidad. Para este colectivo, las necesidades formativas no sólo se refieren a los conocimientos, procedimientos y formas de hacer y al conjunto de actitudes y valores necesarios para la adquisición de competencias requeridas por el puesto de trabajo en el contexto laboral, sino también al desarrollo de capacidades básicas que faciliten la adquisición de esas competencias requeridas. En muchos casos, el problema de estos colectivos es justamente su falta de formación de base y esta situación es la que dificulta la cualificación profesional.

La formación para este grupo que, además, no posee experiencia en ese puesto de trabajo concreto, la conceptualizamos como **Formación Ocupacional Inicial**. Los programas, en este caso, serán distintos que para el caso de la formación para trabajadores formados y ocupados en un puesto de trabajo y del cual poseen experiencia.

2.3.2 Características de la formación ocupacional

La **formación ocupacional, inicial y continua**, son sistemas de formación fuera del sistema educativo por lo que le conferimos el **carácter de formación no formal**. Una formación que no tiene porque estar sujeta a normativas ni directrices marcadas desde la Administración Educativa. Este apunte es importante para poder entender las diferencias entre las acciones formales y no formales y llegar a argumentar porque la formación ocupacional es de carácter no formal.

Para ambas acciones, **formal y no formal**, el **sistematismo** y la **intencionalidad** son dos características definitorias, porque en cada plan se establecen unos propósitos y un programa estratégico.

Ahora bien, la formación ocupacional, asumiendo que es intencional y sistemática, la consideramos no reglada. En este sentido podríamos empezar a diferenciar las acciones formales y no formales, caracterizando las no formales como acciones fuera del sistema educativo y no sujetas a la normativa de obligado cumplimiento desde la óptica de la administración educativa.

Para entender este discurso debemos acercarnos y pensar, como hemos mencionado anteriormente, en la legislación educativa y normativa correspondiente que den cumplirse en las situaciones de educación formal.

Para el caso de la Educación Formal, la legislación es muy concreta, ya que dispone de una serie de elementos que definen la “formalidad” del Sistema Educativo:

- La necesaria intencionalidad. Se prefijan unos propósitos que en su desarrollo se acomodan a las situaciones contextuales.
- El sistematismo que procura la planificación de estrategias de acción
- El cumplimiento de un calendario y horario escolar, igual para todos los centro escolares.
- La exigida titulación específica para docentes en este ámbito.
- Prescripción de unos contenidos mínimos comunes a todo el sistema sea cual sea el contexto concreto.

Todos estos aspectos quedan definidos por las normas del poder legislativo del Estado en materia educativa o por las Administraciones Educativas. Es en este punto donde encontramos las diferencias entre las acciones formales y no formales. Parece lógico, después de lo argumentado hasta el momento, que **la Formación Ocupacional**, como sistema de formación fuera del Sistema Educativo tiene la característica de **no formal** y, desde la óptica de la Administración educativa, la característica de **no reglada**, ya que en este caso no existe una normativa de obligado cumplimiento.

Esta afirmación, de la que discreparíamos en algunas situaciones porque también son muchas las acciones con una normativa de obligado cumplimiento, no por la Administración Educativa sino por la Administración de trabajo (Escuelas Taller, Contratos formativos, etc), se justifica porque entendemos que las competencias que deben alcanzarse, y para la que organizamos procesos de formación ocupacional, no son permanentes en el tiempo, porque tampoco lo son los contextos en los que trabajamos. En este sentido, es importante, desde este planteamiento, disponer de la máxima autonomía en la planificación, desarrollo y evaluación de planes y programas de Formación Ocupacional como garantía de adaptación y adecuación a los cambios acelerados y constantes del contexto laboral. *Lo cierto es que la Formación Ocupacional está sujeta a contextos cambiantes, reto del que está exenta la Formación Profesional Reglada. Este cambio constante e impredecible en el mundo del trabajo, de la vida social es el garante de una modalidad no formal y no reglada cuando se planifiquen planes, programas, cursos y acciones de Formación Ocupacional.* (Ferrández, 1997b:40).

Si bien hemos argumentado que la formación ocupacional es no formal y no reglada, no podemos obviar tampoco su característica de **integral e integrada**.

En apartados anteriores de este capítulo hemos insistido en la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida para un desarrollo personal y profesional de calidad. Este desarrollo depende de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, aprendizajes que provienen de situaciones formales, no formales e informales y en los que no sólo integrados conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con el trabajo profesional sino también con la dimensión más personal, cultural, artística y social de las personas. De hecho, la formación ocupacional, como una acción formativa encaminada a la adquisición de competencias profesionales para el desarrollo de un trabajo de calidad, no puede considerar, únicamente, la formación de competencias procedimentales (saber hacer), sino que debe desarrollar, también, competencias conceptuales (saber) y competencias actitudinales (saber estar y saber ser). Pero además, la formación para el trabajo también debe conjugar otras acciones formativas como la formación de base, la formación cultural y la formación para la participación social. Esta consideración nos apunta a la idea de formación **integral**. Es de esta manera, y no de otra, como podemos contribuir al desarrollo global de las personas para permitirles una participación social más crítica y transformadora.

“En este sentido, la formación ocupacional nunca se podrá entender como si fuera una acción aislada y encaminada a conseguir hábitos y destrezas dirigidas al logro de la eficacia y eficiencia productiva sin relación con la conquista última: la eliminación total de la alineación”.(Ferrández, 1997b:35)... *una acción educativa integral no puede abandonar ninguna posibilidad que contribuya a fundamentar las posibilidades de que el hombre sea agente intencional de cambio social, cultural, económico y político, con todo lo que esto incluye.* (Ferrández, 1997a:60)

Por otro lado, la formación ocupacional como acción educativa dentro del marco de la Educación de Adultos tiene siempre como referente la Educación Permanente por lo que decimos que está **integrada** en ella. Nuestra formación a lo largo de toda la vida se refiere también a aquella que adquirimos en los contextos de trabajo y mediante el desarrollo del mismo. De hecho, como hemos dicho anteriormente, la Educación Permanente no es exclusiva de la educación formal, sino también de la educación no formal y, como no, de la informal. Por esta razón, la formación ocupacional como acción formativa no formal está **integrada** en el proyecto de Educación Permanente.

Otras características definitorias de la formación ocupacional son las de **flexibilidad** y **polivalencia**, características que deberán asumirse a la hora de diseñar y desarrollar los programas de formación ocupacional, porque será la garantía de poder satisfacer unas necesidades (individuales y sociales) formativas en constante cambio y de hacer frente a las nuevas exigencias formativas y no formativas provocadas por un contexto momentáneo y de cambio acelerados. Moverse en este contexto supone estar preparado para una movilidad laboral, por lo que será necesario ser polivalente y saberse mover ampliamente por los distintos perfiles profesionales dentro de una misma familia profesional, y flexibles para poder modificar y adaptar nuestras necesidades a las nuevas exigencias contextuales.

2.4 La Formación Ocupacional inicial.

2.4.1 Definición y contexto de desarrollo.

La formación ocupacional inicial, como ya hemos mencionado anteriormente, nace a mediados de los años 60 con la creación de la Gerencia del programa de Promoción Obrera y más concretamente partir de la aprobación en 1985 del Primer Programa de Formación Profesional e inserción profesional (Plan FIP). Este plan, prioritario para aquellos trabajadores con escasa cualificación, preparaba, mediante cursos de formación especializados y en relación con un puesto de trabajo concreto, para la recualificación y mantenimiento del empleo. Fue prioritario, también, para el colectivo de trabajadores desempleados de larga duración y, en especial, para el colectivo de jóvenes que, además, carecían de experiencia laboral y de formación profesional inicial. Concretamente los objetivos de este plan se centraron en: (Duran y otros, 1994:124)

- *Atención prioritaria a los colectivos de trabajadores con dificultades especiales para encontrar empleo.*
- *Impulso a la introducción, en los sistemas formativos de las enseñanzas de nuevas tecnologías y de las técnicas de gestión empresarial.*
- *Potenciación de la formación continua, del reciclaje y de la recualificación profesional.*
- *Integración de las acciones de formación ocupacional con el resto de la política de empleo*
- *Superación del carácter meramente asistencial de la protección del desempleo, vinculando la percepción de ayudas o subsidios a la participación en acciones formativas.*

En este marco del Plan FIP, y en concreto para la formación ocupacional inicial, nacen Las Escuelas Taller y Casas de Oficio constituyendo un ejemplo de Escuela de Aprendices, genuino del contexto español, que comienza su andanada en el año 1985, como resultado de una política que intenta solventar los problemas de desempleo juvenil existentes en esos momentos y que afecta a la mayor parte de jóvenes con mayores carencias de formación de base.

El programa de Escuelas Taller inició su actividad en el año 1985, con carácter experimental, bajo la dirección y control del Instituto Nacional de Empleo, como medida de fomento de Empleo Juvenil a través de la formación en alternancia con la práctica profesional.

El INEM aprovechando la propuesta del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, el 30 de Abril de 1985, aprobado por el Consejo de Ministros, y la puesta en marcha del Fondo de Solidaridad que surge del último Acuerdo Económico Social, concierta convenios con diferentes Corporaciones Locales, dando así vida a las primeras Escuelas Taller (Espinilla, 1993).

Por lo que se refiere al desarrollo del Plan FIP (Otero y otros, 2000), se pueden establecer, a partir del análisis de sus objetivos, tres etapas importantes. Una primera etapa (1985-1988) en la que se pretende satisfacer la fuerte demanda de formación ocupacional, demanda originada sobre todo por la situación económica y de desempleo y por las dificultades inserción de jóvenes sin una adecuada preparación para entrar en el mundo del trabajo.

Una segunda etapa (1988-1992), que una vez cumplidos los objetivos de satisfacer la demanda de formación se preocupa por evaluar la calidad de los programas y proponer las bases para lograr una mayor calidad a través de la planificación, desarrollo y evaluación de la formación.

La tercera fase (a partir de 1993) en la que se revisa el plan FIP y se intenta integrar los procesos de formación con los procesos de empleo. La finalidad que se persigue con esta etapa es conceptualizar la oferta de formación

Por otra parte, hay que destacar que El Plan FIP ha sido revisado en varias ocasiones, la última de ellas en 1993 en la que se recoge que *la formación ocupacional comprende un conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carecen de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada.* (Otero y otros, 2000:90). Concretamente, en esta última revisión trata de cubrir las necesidades de formación ocupacional de los siguientes colectivos:

- Desempleados perceptores de prestación o subsidio de desempleo.
- Desempleados mayores de 25 años, en especial los que llevan inscritos más de un año como parados.
- Desempleados menores de 25 años que hubiesen perdido un empleo anterior de, al menos, seis meses de duración.
- Desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral, en especial mujeres que quieran integrarse en la vida activa,, minusválidos e inmigrantes.

En esta nueva concepción, el sistema de Formación Ocupacional reduce su campo de acción y se dirige en exclusiva a trabajadores desempleados cuya cualificación no es suficiente para el desarrollo de un trabajo de calidad. En ese mismo año, 1993, se firma el primer Acuerdo Nacional y tripartito de la Formación continua, en la que sindicatos y patronales pasan a ser los responsables de la gestión de la formación de trabajadores ocupados. A partir de ese momento, la formación dirigida a trabajadores en activo se engloba dentro del sistema de formación continua. De esta manera, la formación ocupacional es entendida sólo como aquella acción formativa dirigida a trabajadores desempleados.

2.4.2 Características de las acciones de formación ocupacional inicial.

Las acciones de formación ocupacional inicial, como hemos insistido, se dirigen, en este nuevo escenario a trabajadores desempleados y con escasa cualificación. Posiblemente este déficit de formación de base o la falta de una formación inicial les obstaculice la entrada en el mercado laboral y su inserción laboral, al igual que su acceso a etapas superiores del sistema educativo. El futuro de estos trabajadores, complicado y brumoso, deberá de encaminarse en la búsqueda de sistemas alternativos de formación no formal, que les garantice, la adquisición de una

formación de base mucho más sólida, la finalización de una formación inicial y los mínimos aprendizajes para poder ocupar un puesto de trabajo concreto.

Las instituciones dedicadas a la gestión y organización de esos sistemas de formación pertenecen a los ministerios y consejerías de trabajo, a centros pertenecientes a sindicatos, o a centros pertenecientes a patronales, a la administración local, u otras instituciones sin ánimo de lucro.

Parte de la financiación de este tipo de acciones provienen de los fondos de garantía social de la Comunidad Europea, administrados por el Ministerio de Trabajo, las Consejerías de las comunidades Europeas, o la Administración Local.

En nuestro contexto, algunos de los planes de formación fuera del sistema educativo, como es el caso de la Formación Ocupacional para parados, están destinados a jóvenes parados de menos de 25 años, parados de larga duración, jóvenes de carecen de cualificación básica para desempeñar un puesto de trabajo, formación en el mundo rural, minusválidos, emigrantes, marginados y minorías étnicas. (González García, 1992).

En este mismo sentido, englobaríamos **Los Programas de Garantía Social**, los programas de **Escuela Taller y Casas de Oficio** y los **contratos formativos**, como programas específicos de formación ocupacional para menores de 25 años. En estas acciones se combina la formación teórico-práctica para un puesto de trabajo cualificado, la formación básica para aquellos jóvenes con lagunas y déficits de formación y acciones relacionadas con la orientación e inserción laboral. Además, este tipo de programas posibilita la incorporación de estos jóvenes al mercado laboral.

Para el caso de los programas de garantía social, la formación se combina con prácticas en el mismo centro o en aulas taller, mientras que los dos programas restantes utilizan la modalidad de formación en alternancia.

Igualmente, existe otro tipo de programas (**Plan FIP, los Talleres de empleo, Plan NOVA**, etc) dirigidos a colectivos de trabajadores mayores de 25 años con dificultades de inserción, como pueden ser los desempleados de larga duración, las mujeres y los inmigrantes, entre otros.

En este tipo de acciones es imprescindible los contratos con las empresas y la responsabilidad, tanto del trabajador, en cuanto a su trabajo, como del empresario, a proporcionar la formación necesaria, así como la de participar en la elaboración de los curricula formativos. La empresa deberá de asignar un tutor para el trabajador, siendo necesaria la figura de una persona que sirva de enlace entre el centro y la empresa, en el caso de que la formación teórica se realice fuera de la empresa. Si la formación se realiza en el mismo puesto de trabajo, el trabajador deberá de tener un tutor que oriente y asesore su proceso de aprendizaje en el puesto concreto de trabajo.

Queda de más constatar que estos tipos de programas no tienen sentido si no existe un contacto directo con la empresa. Asimismo, estos programas deben de elaborarse a partir de las demandas laborales y sistema de necesidades, individuales y sociales, tanto de la empresa como de los trabajadores, de los perfiles profesionales y de las capacidades y competencia específicas.

El sistema modular para la organización del curriculum formativo parece ser la modalidad más pertinente, ya que permite más flexibilidad y la incorporación de nuevos contenidos en función de los cambios contextuales.

A continuación y, a modo d síntesis, presentamos las características generales de algunos programas de formación ocupacional inicial para el colectivo de trabajadores y trabajadoras menores de 25 años (Escuelas Taller y Casas de Oficio, Programas de Garantía Social y contratos formativos) y para aquellos trabajadores mayores de 25 años con especiales dificultades de inserción laboral (Plan FIP, Talleres de empleo, Programa NOVA, ayudas para inmigrantes desempleados)

	Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio	Los Programas de Garantía Social	Los Contratos Formativos
Conceptualización	Experiencia de Formación Ocupacional peculiar que va unida a la de Casa de oficio. Se consideran programas públicos de formación y trabajo en los que se alterna la formación y el trabajo productivo en actividades relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico y cultural, así como la rehabilitación de entornos urbanos o medioambientales y la mejora de las condiciones de vida de las ciudades.	Los programas de garantía social son programas de formación y empleo que actúan como alternativa para jóvenes que no han alcanzado los objetivos de la Secundaria Obligatoria ni poseen titulación alguna en formación profesional.	Los contratos formativos son una modalidad contractual que intenta establecer un estrecho vínculo entre formación y empleo. Este contrato permite la incorporación al mercado de trabajo de jóvenes sin cualificación a la vez que van adquiriendo la práctica y los conocimientos teóricos básicos para alcanzar el desempeño adecuado de un puesto de trabajo cualificado
Objetivos	Cualificar a jóvenes desempleados mediante la formación en alternancia.	Estos programas tienen un doble objetivo. Por un lado, facilitar la reinserción al sistema educativo , mediante la superación de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio, y por otro, facilitar el acceso al mundo del trabajo mediante la cualificación profesional.	Adquirir la formación teórico-práctica necesaria para el desarrollo adecuado de un oficio o puesto de trabajo.
Destinatarios	Jóvenes menores de 25 años	Jóvenes de 16 a 21 años que no han alcanzado los mínimos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, por lo tanto, con especiales dificultades de aprendizaje, de motivación, de actitud, de expectativas. Son jóvenes con escasa o nula cualificación profesional	Trabajadores mayores de 16 años y menores de 21 que carecen de una titulación específica para poder concertar un contrato en prácticas.

	Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio	Los Programas de Garantía Social	Los Contratos Formativos
Estructuración	<p>Estos programas constan de dos etapas, una primera formativa de iniciación y otra de formación en alternancia con el trabajo, dirigidas al aprendizaje, cualificación y adquisición de experiencia profesional. En la segunda etapa, los trabajadores-alumnos son contratados bajo la modalidad de aprendizaje. La duración de ambas etapas, no puede ser inferior a un año ni superior a dos.</p> <p>A lo largo del proceso formativo, los alumnos-trabajadores recibirán orientación, asesoramiento, información profesional y formación empresarial, y al finalizar el proyecto de Escuela Taller, asistencia técnica de la entidad promotora tanto para el establecimiento por cuenta propia como para la búsqueda de empleo por cuenta ajena</p>	<p>La estructura de los programas de Garantía social gira alrededor de tres componentes. Uno es de carácter profesionalizador, que tiene que ver con el aprendizaje de un oficio; otro de tipo complementario que mejora la formación de base y otro que tiene que ver con la orientación personal, académica y profesional del alumno-trabajador.</p> <p>Los programas de garantía social pueden adoptar distintas modalidades en función de las características de los destinatarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación Profesional: esta modalidad va destinada a aquellos jóvenes que deseen prioritariamente continuar sus estudios. La conexión con el mundo del trabajo se puede hacer en la última fase mediante prácticas en empresas. • Formación-empleo: Supone la combinación de formación y empleo. La primera fase (entre tres y seis meses) es eminentemente formativa y la segunda supone la formación en alternancia, desarrollada en centros colaboradores • Talleres profesionales: Dirigida más concretamente a jóvenes en situación de riesgo social y marginación • Programas de garantía destinados concretamente a jóvenes con necesidades educativas especiales. 	<p>Las acciones formativas se estructuran de la siguiente manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una formación práctica que se desarrolla en el mismo puesto de trabajo y orientada y asesorada por un tutor con la formación y experiencia profesional adecuada. • Una formación teórica fuera del puesto de trabajo que no podrá ser inferior al 15 % de la jornada laboral. En este caso, los contenidos de la formación teórica deberían de seleccionarse a partir de los contenidos mínimos del certificado de profesionalidad. La formación teórica puede ser presencial o a distancia y será impartida por la red pública de centros de formación ocupacional y por aquellos que dependan de organizaciones sindicales y empresariales.

	Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio	Los Programas de Garantía Social	Los Contratos Formativos
Certificación	Una vez finalizada la formación en alternancia y el programa, el alumno-trabajador recibirá un certificado en el que se detallará la formación realizada. Este certificado le permitirá la realización de las pruebas para la obtención del certificado de profesionalidad.	Al finalizar la formación recibida, los jóvenes obtendrán un certificado en el que constará la formación recibida.	Al finalizar el contrato formativo, el empresario deberá entregar al aprendiz un certificado de la formación adquirida en el periodo de contratación y de trabajo efectivo. Igualmente, el centro de formación, para el caso de la formación teórica. Proporcionará al trabajador un certificado de aprovechamiento o de asistencia de la formación teórica recibida. Este certificado permitirá al aprendiz acceder a las pruebas para la obtención del certificado de profesionalidad. En este caso, el trabajador que desee obtener el certificado de profesionalidad deberá superar las pruebas de evaluación cuya finalidad es la de determinar si se han alcanzado los niveles de formación exigidos.
Duración	La duración del programa de Escuelas Taller va de seis meses a dos años, salvo para las Casas de Oficio que su duración máxima es la de un año.	La duración es flexible y dependerá de las modalidades. Normalmente va desde los seis meses a dos cursos académicos.	Los contratos formativos tienen una duración de entre 6 meses y dos años. En algunos casos puede ser de tres años si así se establece en convenio colectivo.

Tabla 2.3: Análisis de los programas de formación ocupacional inicial para trabajadores menores de 25 años

	PLAN FIP (lo que concierne a parados mayores de 25 años)	TALLER DE EMPLEO	NOVA Cursos de formación innovadora para mujeres	Ayudas para la participación en acciones de formación para migrantes
Conceptualización	Es el Plan de formación ocupacional para trabajadores desempleados de ámbito estatal	Los talleres de empleo son programas mixtos de empleo y formación, en los que los participantes adquieren la formación profesional y práctica laboral necesaria realizando obras y servicios de utilidad pública o interés social, relacionados con nuevos yacimientos de empleo, y que posibiliten la inserción posterior de los participantes tanto en el empleo por cuenta ajena como mediante la creación de proyectos empresariales o de economía social.	El programa NOVA incluye la realización de diversas acciones formativas dirigidas a mujeres que con una especialización adecuada pueden incorporarse a nuevas ocupaciones	Este tipo de ayudas permite la participación en acciones de formación ocupacional a trabajadores emigrantes o retornados españoles
Objetivo	Proporcionar las cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertar laboralmente a los trabajadores desempleados que carezcan de formación profesional específica o cuya cualificación resulte insuficiente.	Favorecer las posibilidades de empleo a trabajadores desempleados, mejorando su cualificación y profesionalización mediante la combinación de trabajo efectivo y de formación ocupacional	Mejorar la cualificación de las mujeres con la finalidad de aumentar su ocupabilidad y diversificar su abanico profesional.	Fomentar la participación de trabajadores emigrantes y retornados en actividades de pre-formación y formación profesional que faciliten su inserción en el mercado de trabajo.
Destinatarios	Los destinatarios son trabajadores desempleados preceptores de prestación o subsidio por desempleo y desempleados mayores de 25 años, en especial aquellos que lleven inscritos más de un año como desempleados.	Son trabajadores desempleados que tengan especiales dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, tales como parados de larga duración, mayores de 45 años, mujeres y personas con discapacidad.	Las destinatarias de este programa son mujeres trabajadoras desempleadas con titulación media o superior en la rama humanística o en determinadas carreras de ciencias y tecnológicas y mujeres con Formación Profesional o Bachillerato cuya capacitación haya quedado obsoleta.	Los destinatarios de estas ayudas serán trabajadores emigrantes y retornados y familiares a su cargo. También lo serán las entidades españolas o extranjeras que desarrollen actividades de formación..
Destinatarios	Desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral, en especial mujeres que quieran integrarse a la vida activa, minusválidos y emigrantes.			

	PLAN FIP (lo que concierne a parados mayores de 25 años)	TALLER DE EMPLEO	NOVA Cursos de formación innovadora para mujeres	Ayudas para la participación en acciones de formación para migrantes
Estructuración	Las acciones formativas del Plan FIP pueden ser de carácter presencial o a distancia, y pueden ser teóricas y pueden contar con una parte de práctica profesional. Las prácticas de deberán realizarse en aulas-taller apropiadas o en empresas con las que se hayan establecido convenios de colaboración.	Los trabajadores participantes en el programa recibirán una formación ocupacional en la actividad profesional o oficio objeto del programa, en alternancia con el trabajo y la práctica profesional: la formación, en este caso, deberá adecuarse a los contenidos mínimos establecidos en el certificado de profesionalidad	Las acciones formativas del programa NOVA suelen centrarse en los siguientes ámbitos: gestión medioambiental, funciones administrativas informatizadas, gestión de recursos humanos, nuevas tecnologías de la comunicación, gestión de residuos urbanos, gestión de empresas y acciones formativas enmarcadas dentro de los nuevos yacimientos de empleo.	Las ayudas pueden solicitarse para la participación en actividades formativas, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • Acciones de formación ocupacional • Acciones de especialización o complementarias de carácter general. • Programas de pre-formación consistentes en formación de base que permita conseguir los conocimientos teórico-prácticos necesarios para acceder a la formación profesional del país de empleo o al mundo del trabajo.

	PLAN FIP (lo que concierne a parados mayores de 25 años)	TALLER DE EMPLEO	NOVA Cursos de formación innovadora para mujeres	Ayudas para la participación en acciones de formación para migrantes
Estructuración	Los programas formativos de los están integrados por módulos, con el fin de establecer los itinerarios formativos que permitan alcanzar el certificado de profesionalidad.	Los trabajadores participantes en talleres de empleo recibirán durante todo el proceso formativo orientación, asesoramiento, información profesional y formación profesional..		
Certificación	Al finalizar la formación, el trabajador podrá tener la acreditación que le conduzca a la obtención del certificado de profesionalidad. Este certificado será expedido por las Administraciones Locales a aquellos trabajadores que hayan superado las evaluaciones correspondientes al respectivo nivel profesional.	Al término de su participación el trabajador recibirá una certificación detallada de la formación cursada. Este certificado podrá ser convalidado por el certificado de profesionalidad y por los módulos que correspondan a la formación profesional específica.	Para el caso de la certificación cada centro establecerá la que considere más oportuna.	La certificación de la formación, será realizada, por los centros que organicen las acciones formativas en las que participaran los trabajadores con asignación de ayudas.
Duración	Las acciones formativas tienen una duración entre 50 y 1150 horas dependiendo de la especialidad.	La duración de este tipo de programa va desde seis meses hasta un año como máximo.	Las acciones formativas del programa NOVA tiene una duración entre 150 y 300 horas.	Las solicitudes para la asignación de las ayudas deberán presentarse antes del 30 de Abril del año en curso a las Direcciones Provinciales de trabajo, Seguridad Social y Asuntos Sociales.

Tabla 2.4: Análisis de programas de formación ocupacional inicial para trabajadores desempleados mayores de 25 años.

2.5 La formación continua.

La formación continua, como formación para trabajadores ocupados y con experiencia en el puesto, se conceptualiza como un conjunto de actividades formativas que se dirigen a la mejora de las competencias de los trabajadores y al desarrollo profesional, personal y social de los mismos. Una formación continua que tiene como contexto genuino de desarrollo el mundo de la empresa.

Como nos dice Torres, *“la Formación Continua el conjunto de acciones formativas que desarrollen las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permita contabilizar la mayor competitividad de las empresas con la promoción social, profesional y personal de los trabajadores.”* (2000:346).

En esta misma línea, Jiménez nos apunta que *“ la formación profesional continua en la empresa recoge todo un conjunto de acciones de formación que intentan ajustar, adecuar, disminuir diferencias entre los conocimientos, competencias técnicas y habilidades sociales que cualquier trabajador posee, en un momento determinado de su vida laboral, en relación con las exigencias del mercado laboral y de los puestos de trabajo que ocupa, sin olvidar el componente de desarrollo, perfeccionamiento y mejora personal”*. (1996a:247).

Para el mismo autor, el buen desarrollo de la formación continua requiere de una adecuada formación de base (general y profesional) por parte de los trabajadores que faciliten la integración de nuevos aprendizajes que les ayuden a la adquisición de nuevas competencias. La falta de esta formación dificulta esa nueva integración y, por otra parte, la empresa debe disponer de una organización que facilite las acciones de formación y el desarrollo de los trabajadores en su contexto de trabajo mediante nuevas responsabilidades y autonomía para tomar decisiones.

Para Tessaring (1999), la formación continua es un sistema amplio de formación porque lo considera como:

- Un elemento de política social
- Un proceso de aprendizaje que debe construirse sobre la base de conocimientos amplios
- Un instrumento importante para el desarrollo de las cualificaciones sociales
- Una herramienta para proporcionar las competencias necesarias en el futuro, y para lograr una mayor flexibilidad y adaptabilidad

Como podemos observar la formación ocupacional continua constituye un elemento clave no sólo para el desarrollo profesional y personal de trabajadores ocupados, sino como una estrategia fundamental de flexibilizar la organización de las empresas y de contar con unos trabajadores más cualificados que, sin lugar a dudas, podrán adaptarse mejor a los cambios constantes de los contextos laborales.

2.5.1 Contexto de desarrollo de la formación continua.

La Formación continua en España queda definida por los Acuerdos para la Formación Continua firmados, en un primer Acuerdo, por organizaciones sindicales y empresariales y, posteriormente, por los agentes sociales y el gobierno para el segundo y tercer Acuerdo.

El origen de la Formación Continua hay que buscarlo a mitad de los años 60 en el Primer Plan Nacional de Promoción Profesional obrera (PPO) que iba destinada a la formación de trabajadores afectados por la reconversión industrial. Esta formación, de carácter ocupacional, tenía el objetivo de cualificar a los trabajadores para su adecuación a las nuevas exigencias del mercado de trabajo. Para ello, se pusieron en marcha una cantidad de cursos que se organizaron en función de las necesidades concretas de puestos de trabajo altamente especializados. Pero, paralelamente, y debido a la escasa formación inicial que tenían algunos trabajadores, la formación se encaminó a facilitar los conocimientos básicos para garantizar una adecuada cualificación posterior. Ésta se caracterizó por ser una formación muy concreta y que exigía cierta rapidez. Quizás este nacimiento ha generado, en algunos sectores, la imagen que se tiene de la formación ocupacional como una acción compensatoria, excesivamente concreta y dirigida en exclusiva a trabajadores con escasa cualificación.

Pero fue en la década de los 80 cuando se empieza a tomar conciencia, también, por parte de los agentes sociales y el gobierno, de la necesidad de introducir la formación en la empresa como una acción estratégica para acercar la cualificación de los trabajadores a las exigencias y demandas de la misma. Una necesidad que se genera porque existe un alejamiento entre los sistemas de formación profesional y el mundo del trabajo, aspecto que repercute, indudablemente, en la adecuación de las cualificaciones a las demandas de la empresa.

Por otra parte, la escasa participación de los agentes sociales en la planificación de las acciones de formación profesional contribuye, también, a ese alejamiento entre los sistemas de formación y las necesidades del mundo del trabajo.

En este contexto de preocupación sobre la formación profesional y continua de trabajadores, se firma en 1984 el Acuerdo Económico y Social (AES) entre gobierno y agentes sociales, acuerdo que da pie, en 1985, a la creación del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional destinado a trabajadores ocupados, de cara a la actualización y el reciclaje de sus competencias, y a trabajadores

desempleados con el objetivo de facilitarles su inserción laboral mediante la formación y orientación profesional.

Otro de los momentos importante para la formación continua es la creación del Consejo General de Formación Profesional (1986), creación negociada y pactada en acuerdo tripartito. Esta actuación afianza mucho más la preocupación sobre la formación continua, la formación profesional formal y la formación ocupacional.

A partir de estos momentos se genera todo un debate, en la que participan los responsables de organizaciones sindicales, empresariales y las administraciones, sobre la formación de trabajadores y la importancia de establecer política de fomento del empleo y de mejora de las cualificaciones de los trabajadores en nuestro contexto. Esta preocupación se traduce en una serie de negociaciones por parte de los agentes sociales suscribiendo en 1992 el Primer Acuerdo Nacional de Formación Continua y posibilitando el I Programa Nacional de Formación Profesional.

Este acuerdo Nacional sobre la formación Continua está basado en el diálogo social entre todos los protagonistas del mundo del trabajo y se elabora para el periodo comprendido entre 1993 y 1996.

Paralelamente, en el año 1993, se crea la fundación para la Formación continua (FORCEM) que como ente paritario de ámbito estatal tiene el objetivo de gestionar los presupuestos destinados al diseño y desarrollo de las acciones de formación continua en las empresas. Además, se encarga de realizar un seguimiento de estas acciones y difundirlas en el contexto laboral.

Los objetivos de este primer acuerdo se centran básicamente en (FORCEM, 1996:17):

- *Promover el desarrollo personal y profesional de los trabajadores y la prosperidad de las empresas en beneficio de todos.*
- *Contribuir a la eficacia económica mejorando la competitividad de las empresas.*
- *Adaptarse a los cambios motivados tanto por procesos de innovación tecnológica como por nuevas formas de organización del trabajo*
- *Contribuir con la formación profesional continua a proporcionar el desarrollo de nuevas actividades económicas.*

Como podemos apreciar, se constata la importancia otorgada a la formación continua para el desarrollo profesional y personal de los trabajadores, pero también para el desarrollo empresarial y laboral. La formación debe ser un instrumento estratégico para la generación de nuevos tejidos empresariales.

Por otra parte, este primer acuerdo contempla e incluye distintas modalidades para su desarrollo, modalidades que podemos agruparlas en tres grupos distintos: (FORCEM, 1996, Jiménez, 1996a, Jiménez y Jiménez, 1999, Otero y otros, 2000):

- **Planes de formación** dirigidos a grandes empresas que cuentan con más de 200 trabajadores. En este caso, el FORCEM subvenciona las acciones que la empresa solicita.
- **Planes agrupados** de formación promovidos por organizaciones empresariales y sindicales y dirigidos a empresas del mismo sector de actividades aunque no cuenten con más de 200 trabajadores. El objetivo de estos planes agrupados es permitir a las empresas que por su volumen no pueden solicitar planes de formación se beneficien de la misma compartiendo los programas con otras empresas de su sector.
- **Los planes intersectoriales** de formación que tienen el objetivo de desarrollar actividades formativas que tengan un componente común a varias ramas de actividad profesional. Son las organizaciones empresariales y sindicales quienes pueden solicitar, mediante comisiones mixtas de formación continua, este tipo de planes de formación.
- **Los permisos individuales de formación**, solicitados por los trabajadores que mediante cursos de formación presencial contribuyen al desarrollo y mejorar de la cualificación profesional de los trabajadores o empresas que lo soliciten.

Entre los años 1993-1996 de desarrollo de este primer acuerdo las demandas y solicitudes aprobadas fueron constantes, fenómeno que facilitó la asunción de una cultura a favor de la formación, además de mejorar la participación de los trabajadores en los planes de formación.

Pero aun sí, durante este periodo, las empresas y los trabajadores no eran conscientes de las necesidades de formación, lo que provocó un proceso de reflexión en el que se definieron algunas orientaciones de cara a la mejora de posteriores convocatorias. Estas mejoras se centraron básicamente en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de la FORCEM en todos sus aspectos y niveles.
- Ampliación del ámbito de actuación de la FORCEM a todos los colectivos posibles, haciendo especial hincapié en trabajadores autónomos, trabajadores a tiempo parcial en régimen especial agrario y los trabajadores fijos discontinuos. También podrían sumarse a esta solicitud de ayudas para la formación continua todas aquellas empresas con 50 o menos trabajadores

- Garantía y mejora de los niveles de calidad de las acciones formativas. Para ello, y de cara a la asignación de ayudas, se tendría en cuenta la realización de un diagnóstico de las necesidades formativas como punto de partida para el diseño de las acciones, las estrategias utilizadas y los sistemas de evaluación
- Estudio de las posibilidades de un incremento de la cuota destinada a formación continua.

Estas propuestas y mejoras se reflejaron en la firma del II Acuerdo Nacional para la formación continua, de carácter tripartito, para el periodo comprendido entre 1997, fecha de su puesta en marcha, hasta el 2000. De acuerdo con lo expresado en este II Acuerdo la formación Continua debe cumplir las siguientes funciones: (Otero y Otros, 2000:78).

- La adaptación permanente a la evolución de las profesiones y del contenido de los puestos de trabajo y, por tanto, de mejora de las competencias y cualificaciones indispensables para fortalecer la situación competitiva de las empresas y de su personal.
- La promoción social que permita a muchos trabajadores evitar el estancamiento en su cualificación profesional y mejorar su situación
- La prevención para anticipar las posibles consecuencias negativas de la realización del mercado de interior y superar las dificultades que deben afrontar los sectores y empresas en curso de estructuración económica o tecnológica.

Complementariamente a este II Acuerdo de Formación Continua se elabora el Nuevo Programa Nacional de formación Profesional para el periodo 1998-2002. Este nuevo programa tiene como principal novedad la creación de un Sistema Nacional de cualificaciones profesionales que facilite la interrelación entre los tres subsistemas de formación profesional (la formación reglada, la ocupacional y la continua) y la creación del Instituto Nacional de las cualificaciones como instrumento para definir y establecer, bajo criterios de ecuanimidad y transparencia, ese sistema de cualificaciones. Más concretamente, este nuevo programa persigue los objetivos siguientes: (Butler, 1999:77).

- Crear un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales con participación de las Comunidades Autónomas y de los Agentes Sociales que permita la formación a lo largo de la vida.
- Profesionalizar para la inserción laboral contando con la colaboración de las empresas.

- Desarrollar un sistema integrado de información y orientación profesional que coordine y aúne todos los esfuerzos que se realizan en los subsistemas de formación profesional ocupacional, continua y reglada o inicial.
- Garantizar la calidad de la formación profesional, su seguimiento y evaluación.
- Adecuar el diseño de la formación profesional al marco europeo.
- Programar la oferta formativa atendiendo a los distintos grupos en función de sus necesidades específicas.

En la actualidad, se están desarrollando los III Acuerdo de formación Continua que presentan algunas diferencias en relación con los anteriores. Estas diferencias se encuentran básicamente en la financiación de las acciones formativas. En este Acuerdo se subrayan varios principios entre los que cabe destacar *la unidad de caja de la cuota de formación profesional, aspecto importante como principio solidario para todos los trabajadores, con el mantenimiento por parte del estado de la cuota de formación profesional, dentro del concepto de unidad del mercado de trabajo y libertad de circulación de trabajadores en el desarrollo de la formación continua.* (Escorial, 2000:22).

Habría que destacar, también, el nuevo modelo de gestión, ya que a partir de ahora se creará una fundación tripartita que será la encargada de gestionar y aprobar los planes aprobados por la Comisión Mixta Estatal.

En relación con los planes de formación, no se establecen diferencias con los acuerdos anteriores, pero si que se pone de manifiesto la necesidad de seguir potenciando los permisos individuales de formación y, sobre todo, para aquellos trabajadores con escasa cualificación. Esta acción se justifica por la escasa participación en este tipo de planes.

2.5.2 Características de las acciones de formación ocupacional continua

No cabe duda que todas las personas que trabajan en estos contextos de cambio son conscientes de que sus aprendizajes no son permanentes y que la formación continua es una exigencia para poder aprender nuevas formas de trabajo y de seguir aprendiendo permanentemente. En todo caso, la preocupación de cara a la organización de estas acciones formativas dependerá de las características de los destinatarios y sus necesidades (individuales y sociales) y de las peculiaridades de los contextos de trabajo para las que se utilizan las modalidades más pertinentes.

Para Jiménez y Jiménez (1999), las acciones de formación continua deben dar respuestas a las competencias clave, a los conocimientos, procedimientos y habilidades y actitudes y valores y a todas aquellas competencias nuevas generadas por los cambios producidos en la organización del trabajo. Esta nuevas formas

cambian el papel y el rol de los trabajadores generando nuevas formas de hacer. En cualquier caso, será necesaria la actualización y el aprendizaje de nuevas competencias para adecuarse a los cambios que se producen en dichos contextos.

En relación con las características de las acciones de formación, Méhaut y Delcourt (1995) nos hablan sobre la **formación informal** y la **formación formal** y establecen las características diferenciales entre ambas. Su aportación nos plantea algunas ideas en relación con la diversidad de acciones formativas en el contexto de la formación continua. Debemos aclarar que la utilización que hacen de los términos formal e informal no la asumimos desde el planteamiento conceptual que hemos hecho anteriormente. Si que esta propuesta nos diferencia entre la formación que se realiza en el contexto concreto del puesto de trabajo (formación informal) y la que se organiza fuera del mismo (formación formal).

FORMACIÓN INFORMAL	FORMACIÓN FORMAL
Actividades integradas en el trabajo diario	Actividades separadas del trabajo cotidiano
El aprendiz es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos	El enseñante es el responsable de la planificación y del desarrollo de la formación de los aprendizajes
Aprendizaje personalizado, individual y producido por las personas del entorno	Aprendizaje colectivo e impersonal bajo la batuta de expertos
Inexistencias de programas explícitos	Programas explícitos realizados fuera o en la empresa
Aprendizaje centrado en la resolución de problemas acaecidos en la resolución de problemas acaecidos en el contexto de trabajo	Aprendizaje con intención de provocar cambios o rupturas con las tareas habituales o recurrentes.
Aprendizaje por observación, demostraciones y por imitación en las situaciones reales.	Aprendizajes por intercambios verbales, mediante simuladores, etc.
Estimulación y motivación por el cumplimiento, por el logro de la operación.	Estimulación y motivación por emulación entre aprendices
Validación de los conocimientos y competencias por las tareas confiadas	Certificación de los conocimientos y aptitudes mediante un examen.

Tabla 2.5: Características pedagógicas de la formación continua en las empresas (Méhaut y Delcourt, 1995:6).

Si lo analizamos con más detalle, podremos observar que el tipo de estrategia metodológica es distinta; en este caso, no porque nos indique que los destinatarios tienen unas u otras características, sino porque la formación se realiza en contextos distintos. Para una, la formación está integrada en el puesto de trabajo, para la otra la formación esta separada del mismo. Desde el punto de vista metodológico también se establecen distintas estrategias que van de lo más personalizado a lo más magistral.

Para la caracterización de estas acciones de formación continua habría que implicar otro criterio para la diversificación de estas acciones. Autores como Jiménez y Jiménez (1999), Viladot, (2000), Delcourt y Planas (1998), diferencian **la formación interna**, que es organizada, diseñada y desarrollada en función de las necesidades de la empresa y de los trabajadores, de **la formación externa**, que se organiza, diseña y desarrolla por expertos externos o bien para clientes externos.

Otra de las aportaciones interesantes respecto las estrategias de formación en el contexto de la formación continua es la que diferencia **la formación implícita** y **formación explícita** (Méhaut y Delcourt, 1995, Jiménez, 1996).

La formación implícita es aquella que se organiza a partir de las características y necesidades del contexto de trabajo concreto y va muy unida a los procesos de organización del trabajo. Posiblemente, los cambios constantes que se están produciendo en los contextos de trabajo, por las nuevas formas de organización del trabajo y la introducción de nuevas tecnologías, requieran, cada vez más, de una formación implícita.

Esta formación la podemos entender, también, como la formación en el puesto de trabajo, en la que la experiencia y la relación constante con el contexto facilita la integración de nuevos aprendizajes mediante la reflexión en la acción individual y colectiva con el resto de trabajadores. Esta formación se concreta en modalidades como *los grupos-proyectos, los grupos de reflexión, la autoformación, etc* (Jiménez, 1996a:268).

Por otro lado, la formación explícita organizada por instituciones externas adoptando las modalidades de cursos, seminarios y conferencias. Es una formación que tiende a la homogeneización de los destinatarios y a la organización de la formación a partir de necesidades más bien genéricas para sectores de actividad productiva comunes.

Ahora bien, al margen de las peculiaridades, virtualidades y problemáticas de cada una de ellas, lo que sí parece más pertinente es la combinación de ambas siempre que el contexto, el sistema de necesidades (individuales y sociales), los objetivos y las características de los destinatarios así lo requieran.

Este planteamiento pone de manifiesto la diversidad de acciones formativas que responden, también, a la diversidad de destinatarios a los que van dirigidas. Está claro que en función de éstos y sus necesidades (individuales y sociales), de los contextos de trabajo, de las instituciones que la organicen y de los formadores que deben planificarlas, desarrollarlas y evaluarlas se plantearan las modalidades más pertinentes.

De una manera más concreta, podemos afirmar que trabajar y organizar la formación para trabajadores con elevada cualificación permite la utilización de modalidades de autoformación, semi-presenciales o a distancia y con una mayor autonomía y responsabilidad para la toma de decisiones en relación con el proceso de aprendizaje seguido. El intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo combinado con un trabajo individualizado, el análisis mediante la reflexión de problemas de la práctica son algunas de las modalidades más adecuadas para este colectivo de trabajadores. En este caso, sería pertinente incorporar la reflexión en el puesto de trabajo (reflexión *in facto*) y combinarla con espacios y tiempos

dedicados al intercambio y al trabajo colaborativo (reflexión “*ex-post-facto*”) con el asesoramiento de personas vinculadas a la empresa y fuera de ella.

Estas modalidades, asimismo, han de considerar las nuevas formas de organizar el trabajo, que prestan más autonomía al trabajador y más espacios para el trabajo colaborativo, y aprovechar las mismas para estar en un aprendizaje permanente mediante la reflexión en el propio contexto de trabajo. En este sentido, Delcourt (1999) propone que la organización del trabajo debe ser la base para la formación, que debe asumirse la heterogeneidad de los trabajadores en la empresa y, por lo tanto, es imprescindible optar por el principio de la individualidad aunque bajo los requisitos del grupo.

Ahora bien la cosa cambia si los trabajadores poseen escasa cualificación y lagunas en sus aprendizajes básicos. Para este colectivo estas modalidades de autoorganización de su aprendizaje en su contexto de trabajo cotidiano son mucho más complicadas. Para estas situaciones, la institución y los formadores deberán de tener mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de las estrategias formativas, estrategias en las que será necesaria mayor orientación, ayuda y organización por parte de los responsables de formación. En todo caso, no debemos confundir que guiar el proceso de aprendizaje significa organizar una acción formativa rígida e inflexible, sino todo lo contrario, ha de ser una acción totalmente adaptada a las características y necesidades de los destinatarios, y en la que podemos combinar perfectamente el trabajo colaborativo con el trabajo individualizado; eso sí, con una mayor orientación, guía y dirección por parte de los formadores y responsables de las acciones formativas.

Como vemos, son muchas y variadas las estrategias de formación cuando analizamos la formación continua. Quizás lo más significativo es asumir que aquellas tienen que ser, necesariamente, diversas y multivariadas porque cada contexto de formación es diferente. Igualmente, no debemos olvidar que para decidir qué estrategias son las más pertinentes debemos pensar en las instituciones, los programas y los formadores que diseñaran, desarrollarán y evaluarán la formación. Estos elementos, juntamente con el estudio de las necesidades y los perfiles profesionales, son esenciales para la toma de decisiones en relación con las estrategias de formación en el contexto de la formación ocupacional.

2.6 Características del contexto de la formación ocupacional.

En la actualidad son muchos los cambios producidos en el contexto socioeconómico laboral, cambios que tienen que ver con la globalización de la economía, con la rapidez de los cambios tecnológicos y su repercusión en el mundo de la empresa, con el aumento de la autonomía de los llamados interlocutores sociales, con la fragilización del empleo y con la flexibilización de las relaciones de trabajo.

Un nuevo paradigma caracteriza la realidad económica y social, un paradigma caracterizado por la tendencia a la globalización de los mercados y por el liderazgo económico de las empresas innovadoras en la dinámica económica. Evidentemente que esta situación modifica sustancialmente todas las dimensiones de la realidad laboral y su entorno.

Una de las principales transformaciones es la que se ha producido en el **tejido empresarial**, transformaciones que tienen que ver con la descentralización. Las grandes empresas pueden convertirse en empresas de red gracias a procesos de externalización. Esta transformación del tejido empresarial comporta cambios importantes en el papel de los trabajadores y su situación en la empresa. En este caso, a parte del trabajador asalariado se encuentra el trabajador que trabaja a distancia y el trabajador autónomo; ambos dependen de la empresa pero establecen un vínculo jurídico diferente. (Mígueles y Prieto, 1999).

Estos cambios modifican las funciones de los trabajadores en la empresa porque cambian sus roles y su situación laboral. Necesariamente, estos cambios van a exigir nuevas competencias a los trabajadores para las que se necesitaran, en algunos casos, estrategias de formación (Gestión del trabajo autónomo, planificación y gestión del tiempo...) y, para otras, estrategias encaminadas a cambiar las formas de organizar el trabajo. En ambos casos, el contexto cambia y genera nuevas necesidades de cualificación.

Por otro lado, el **papel de los servicios** también está sufriendo modificaciones importantes. La fábrica, el trabajo manual, la cualificación baja o media eran los aspectos centrales. Pero en las últimas décadas el sistema productivo ha dado un vuelco extraordinario hacia los servicios.

Mígueles y Prieto (1999), apuntan que se han producido, en relación con los servicios una serie de cambios importantes:

- Incremento espectacular de mini empresas de trabajadores autónomos.
- Incremento de empresas grandes en el sector servicios.
- Aumento de la notable presencia de los sindicatos y la negociación de las condiciones de trabajo en el ámbito público.

En cuanto a los trabajadores se ha producido una polarización:

- Aumento de ocupaciones técnicas, de cualificación media o alta y buenas condiciones de trabajo.
- Negociación de las condiciones de trabajo, que tendrá que ser realizada con frecuencia mediante acuerdos tripartitos entre representantes de los trabajadores, empresa y administración.

Como vemos estos cambios exigen la adquisición de nuevas competencias por lo que se refiere a la gestión y planificación del trabajo autónomo, competencias para saber estar y actuar con las nuevas tecnologías y competencias para las relaciones con los agentes sociales.

En este sentido, será importante reflexionar sobre las estrategias más idóneas para facilitar a los actores del trabajo la adquisición de estas nuevas competencias. En muchos casos, la formación continua será la más idónea. Esta formación que deberá encaminarse al desarrollo de competencias técnicas, pero también sociales y culturales. El trabajador, en estos momentos, no sólo debe moverse en su contexto concreto de trabajo, sino que se relaciona con otros trabajadores, otros contextos y otras instituciones (sindicatos, patronales, administración, otras empresas...).

A continuación nos vamos a detener en analizar algunas de las características más significativas de esta nueva realidad sociolaboral para reflexionar sobre las repercusiones que van a tener en la organización y gestión de la formación para y en el trabajo. O mejor dicho, como analizamos esos contextos para adecuar la formación a sus características diferenciales para, posteriormente, poder incidir en ellos con una actitud innovadora y transformadora.

2.6.1 Las condiciones de empleo.

Existe actualmente una tendencia a una disminución del paro que coincide con las reformas legislativas, reforma, 1994 y reforma de 1997, pero no aumenta el empleo consolidado, indefinido y productivo. (García Serrano, Garrido y Toharia, 1999).

Uno de los grandes problemas, en este momento actual en relación con el empleo, es el aumento de la contratación temporal a pesar de la reciente reforma de 1997 (acuerdo entre la patronal y los sindicatos) en la que uno de los objetivos era limitar este tipo de contratación.

Esta contratación temporal la padecen sobre todo la población de jóvenes que, además de tener una precariedad contractual, combinan periodos de desempleo con periodos de contratación temporal.

Hay que destacar, también, que los trabajadores parados son los que menos representación tienen en las bases sindicales con lo que su situación empeora. A

esto hay que añadir la desconsideración que se tiene de estos trabajadores parados en la formación continua y las pocas estrategias que se articulan para su nuevo ingreso en el mercado de trabajo.

Desde nuestra reflexión, hay que insistir en la necesidad de fomentar políticas de formación que tengan como grupos destinatarios prioritarios a aquellos que por su situación personal (trabajadores con escasa cualificación, con problemas sociales..) y laboral (empleos precarios, situación de inestabilidad) tenga mayor dificultad para mejorar su empleo o bien para adaptarse a las exigencias que los cambios obligan.

Evidentemente que el papel de los agentes sociales en este sentido es absolutamente indispensable. Estos trabajadores son los que más necesidad tienen a una defensa sindical y a una participación prioritaria, por parte de las instituciones de formación, ya sean pertenecientes a la administración, al sindicato o a la patronal, en acciones formativas y no formativas que mejoren su situación sociolaboral.

En este sentido Gelpi insiste en la idea de que *“los desempleados tienen necesidad de la defensa sindical en el sentido económico, social y cultural. El sindicato puede limitar el aislamiento del desempleado, en particular, en las categorías más débiles como los desempleados trabajadores emigrantes y los trabajadores al final de la actividad laboral. Asociar al trabajador desempleado en la búsqueda de empleo es importante, frente a los empresarios y también para las instituciones que tienen la responsabilidad de proporcionarles trabajo.”* (Gelpi, 1998:81).

2.6.2 Organización del trabajo y nuevas formas de gestión laboral.

En nuestro contexto, existe una tendencia de las empresas a la reorganización de las estructuras de trabajo, en la que se intenta **abandonar los modelos tayloristas** porque no permiten, dada su **rigidez**, la adaptación a los cambios y variaciones de los mercados laborales. La empresa está apostando por la introducción de nuevas formas de organizar el trabajo, como el neotaylorismo, el fordismo y el toyotismo, *“que pueden convivir en el mismo tiempo, pero no en el mismo espacio porque son excluyentes”* (Ferrández, 1997b:47), que faciliten la flexibilización empresarial, la calidad y la productividad y la competitividad de las empresas, en definitiva, *“en satisfacer las necesidades de los clientes”*. (Ferrández, 1997b:46).

El lugar de trabajo, desde la visión del taylorista, se concibe como prescrito y pasivo, pero en el contexto actual se requiere iniciativa, responsabilidad, motivación, implicación y participación directa de los trabajadores.

“La organización de la empresa y la estructura del trabajo atraviesan por un proceso de modificaciones importantes. Se viene debatiendo sobre la rigidez del modelo organizativo taylorista, al tiempo que se buscan otras estructuras organizativas descentralizadas, que posibiliten la movilización de la cualificación colectiva y la reprofesionalización de los trabajadores para responder a los retos

de la competitividad y modernización tecnológica de las empresas españolas”. (Martín Artiles, 1999:79).

Estas nuevas formas de organizar el trabajo introducen nuevos conceptos de producción y una nueva manera de considerar a los trabajadores. **La participación, las políticas de promoción, el reclutamiento, la formación y la recualificación de los trabajadores** constituyen nuevas prácticas de gestión del personal asociadas a **las nuevas maneras de organización del trabajo**.

“La gestión moderna de la empresa se caracteriza por poderes de decisión y de descentralización más amplios que influyen en la función y control de calidad en el marco de las tareas que incumben a diferentes categorías del personal, en particular de la ejecución. Esta organización moderna está presidida por la idea de un colaborador capaz de prever, organizar y realizar su trabajo de manera autónoma y de supervisarlos por sí mismo.”(Memorando de la Comisión para la Formación Profesional, 1993).

En este mismo sentido, Martín Artiles (1999) plantea que las principales tendencias en la división del trabajo son:

- Reducción de la división funcional del trabajo, en la que se reduce el número de departamentos y eslabones del organigrama vertical. Se pretende una mayor velocidad de comunicación y una gestión laboral más personalizada y motivada.
- Reducción de la división técnica del trabajo. Una prueba de ello es una agregación de nuevas funciones polivalentes que se relacionan con el trabajo en equipos, la participación en la empresa y el trabajo autónomo. El principal exponente de esta tendencia son los grupos autónomos y semiautónomo de trabajo. Esta tendencia implica a su vez un proceso de recualificación y movilización de la cualificación colectiva de los grupos.

En las empresas innovadoras, la horizontalidad del organigrama ha supuesto la reducción del número de eslabones intermedios, lo que comporta otro modo de coordinación vertical en la empresa. Uno de los procedimientos **consiste en crear grupos de mejora continua** que trata de mejorar la coordinación tanto vertical como horizontal, así como atender a problemas de calidad. En este caso, los trabajadores de un área determinada de la línea de producción o montaje se reúnen periódicamente y sugieren mejorar en el proceso. Estos cambios modifican los roles y funciones de los trabajadores creándose nuevas competencias.

En este caso, la formación en el lugar de trabajo, mediante modelos de organización de la formación de autoaprendizaje, se vislumbra como la estrategia más idónea para ese desarrollo de nuevas competencias.

Estos grupos de mejora, asimismo, se convierten en grupos formativos ya que la revisión y la solución de conflictos supone también un proceso de aprendizaje

mediante el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias, etc. Aquí el aprendizaje cooperativo es la estrategia para la formación en el lugar de trabajo.

Otra de las formas de organización del trabajo son los llamados **Círculos de Calidad** que, al igual que los grupos de mejora, eliminan las tareas innecesarias de los trabajadores para incrementar la productividad, ahorrar espacios y tiempos y mejorar la seguridad e higiene en el trabajo.

En estas nuevas formas organizativas, la motivación y la implicación de los trabajadores se convierte en un elemento indispensable para la participación en estos grupos de mejora a la vez que exigen polivalencia y movilidad dentro de la empresa.

Incrementar la productividad y solucionar conflictos requiere de trabajadores con iniciativa y poder de decisión y una sólida formación de base que les permita recurrir a la formación continua en el momento que se les exijan nuevas competencias.”*El propósito empresarial es conceder mayor discreción a los empleados para realizar tareas, mayor responsabilidad y autonomía con objeto de disponer de una mayor sensibilidad sobre el proceso de producción*”. (Martín Artiles, 1999:86).

Estas nuevas maneras de organización del trabajo también comportan cambios en la cultura de trabajo, en la consideración del trabajador, en la que cada vez es más autónomo en su forma de trabajar, lo que comportará, también, nuevas necesidades de cualificación. La formación continua será una necesidad ineludible para conseguir una estabilidad laboral. Como dice Gelpi (1994:8) ”*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*”.

Desde esta perspectiva, la formación inicial y continua de los trabajadores, tanto de los futuros trabajadores como de los trabajadores ocupados, debe considerar este contexto organizativo, aunque difícilmente vamos a poder descubrir cuál es la tendencia del futuro en cuanto a la organización del trabajo. Ferrández ya lo apunta cuando nos dice 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 organización.*”(1997:47). Ahora bien, lo que sí es cierto es que en este entorno la formación en el lugar de trabajo es una de las modalidades más interesantes.

Estos cambios, a su vez, exigen que los programas de formación en y para la empresa se articulen bajo modelos que contemplen la flexibilidad. Asimismo, estas acciones de formación han de permitir la adquisición de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, éstas últimas en relación con la responsabilidad, autonomía, autocontrol y flexibilidad. La combinación de estrategias en grupo y

estrategias individualizadas y la secuenciación concéntrica, de situaciones recurrentes y emergentes, de los contenidos son elementos de reflexión para el diseño de los programas de formación en y para la empresa

Ahora bien, estas transformaciones no afectan a todos los trabajadores y grupos profesionales por igual. Según Martín Artiles (1999:91) *“los ganadores o beneficiarios por los procesos de innovación y cualificación son directivos, mandos intermedios, profesionales cualificados y departamentos comerciales. Los perdedores son los operarios de planta de menor nivel de cualificación. Para estos últimos se tiende a exigir movilidad y polivalencia, pero la formación que reciben consiste en un mero adiestramiento, y no precisamente una recualificación profesional”*.

De hecho, las políticas de formación y reciclaje que se realizan en las empresas no se dirigen a todos los trabajadores, sino de forma selectiva a las categorías ya cualificadas, con una formación de base muy consolidada y dirigida a aquellos segmentos de empleo que garantizan el control del proceso productivo. Hay que destacar el carácter estratégico y selectivo de las políticas de formación, sobre todo en las grandes empresas.

Los datos de la FORCEM (Fundación para la Formación Continua) para el año 1993 respaldan también estas hipótesis. Los cursos de formación efectivamente tienen un carácter selectivo, así el 33% de los mismos se ha dirigido a los trabajadores ya cualificados; el 19% a técnicos; 19% a mandos intermedios; 5% a directivos y 18% a trabajadores no cualificados (Sánchez, 1995:168).

Para la formación, estas conclusiones tienen consecuencias muy directas. Por un lado, la necesidad de poder recualificar a los trabajadores para que no pierdan su puesto de trabajo, y en este caso la posición de la empresa será crucial, y por otro lado, la de encontrar alternativas para aquellos trabajadores que hayan perdido su empleo. En este caso, la formación debe de convertirse en una herramienta de integración de estos trabajadores a un nuevo empleo.

Las políticas de formación de la empresa y el de las instituciones responsables (administración, sindicatos, patronal), deberían de priorizar, en sus planes de formación, acciones encaminadas a la integración de los trabajadores desempleados al mundo del trabajo, mediante el reciclaje o la cualificación de nuevas competencias que les posibiliten esa integración.

2.6.3 Las nuevas tecnologías.

La introducción de las **nuevas tecnologías de la información y de la comunicación** en los contextos de trabajo y la nueva economía está cambiando de manera muy significativa las formas de trabajo y las relaciones laborales, generando modificaciones sustanciales en los sistemas de producción, así como en las formas de trabajo y de vida.

La importancia de este avance radica no sólo en la creación o ampliación de las posibilidades de estos sistemas productivos, sino también porque va a permitir diversificar las tareas y flexibilizar la producción para adaptarla mejor a las demandas del entorno. Esta tendencia nos apunta a una de las características que definen el contexto actual; **la flexibilidad laboral**.

Esta flexibilidad laboral es entendida como una capacidad para adaptarse a las nuevas necesidades y cambios que se producen en el entorno de trabajo, en el entorno social, cultural, etc. Pero la flexibilidad laboral no sólo hay que entenderla como una capacidad de adaptación del hombre a las condiciones cambiantes del contexto, sino también como un método de creación de nuevos y diversificados empleos en condiciones diversas de tiempos y espacios.

Albizu (1997:19) entiende que la flexibilidad del mercado de trabajo es un método de *“creación de empleo para aquellos que tienen especial dificultad para encontrarlo (mujeres, jóvenes, personas con necesidades especiales, inmigrantes) y modificación de las condiciones de trabajo: tiempos, espacios, alternancia de periodos de trabajo y no trabajo, mayor polivalencia, movilidad e iniciativa*

En este sentido, Castell, también, afirma que *“en general, la forma tradicional de trabajo, basada en un empleo del tiempo completo, tareas ocupacionales bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo del ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura”*. (1997:297).

Estas tecnologías inciden de manera directa en las formas de organización del trabajo, otorgando mucha más autonomía y responsabilidad al trabajador para que, de manera individual o con su grupo de trabajo, y en cualquier momento, pueda solucionar un problema o tomar decisiones incluso desde un espacio distinto a su lugar de trabajo.

Estas nuevas tecnologías, que generan cambios en la organización del trabajo, van a exigir nuevas competencias a los trabajadores y no sólo competencias técnicas, sino actitudinales como la flexibilidad y las relaciones personales y sociales con el entorno de trabajo y con el entorno social y cultural.

De alguna manera, el lugar de trabajo ha cambiado con la introducción de las nuevas tecnologías. Se ha pasado de la especialización y la rutinización de las tareas a la creación y diversificación de otras menos especializadas y que requieren polivalencia, autonomía y toma de decisiones por parte del trabajador. Estas tareas van a permitir al trabajador obtener más tiempo que, evidentemente, también deberá de gestionar.

Estas tecnologías implican, a su vez, la reducción de mano de obra y la aparición de nuevas competencias para los trabajadores en relación con el mantenimiento, vigilancia y uso de estas tecnologías. *“Esta tendencia ha supuesto un desplazamiento de los perfiles profesionales hacia tareas más abstractas, de concepción y gestión.”*(Martín Artiles, 1999:85).

Las transformaciones a las que hemos aludido introducen cambios, también, en las formas de trabajo y en los perfiles profesionales de los trabajadores, apareciendo nuevos *perfiles emergentes* (Martín Artiles, 1999:88). En este sentido, el **teletrabajo** y los **teletrabajadores** serían una de las consecuencias de la incorporación de las nuevas tecnologías en los contextos de trabajo. El teletrabajo supone una nueva concepción del trabajo sobre todo por la ordenación del tiempo para el trabajador y para la empresa. En cualquier caso, el teletrabajo supone una descentralización del trabajo (ya que este puede realizarse en casa, a distancia) por la utilización creciente de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y porque genera ocupación fuera del propio centro de trabajo.

Según Padilla (1998:13) el teletrabajo *“es una fórmula organizativa compleja permite organizar a los empleados de forma que rompen el binomio espacio-tiempo en oficina tradicional-horario de trabajo, permitiendo que éstos puedan realizar sus funciones de manera más flexible), que viene a cambiar estructuras establecidas desde hace décadas, por razones económicas y organizativas, fundamentalmente por la adaptabilidad y flexibilidad”*.

Como dice el mismo autor, *esta forma de trabajo se traduce en un perfil de demanda con fuertes dosis de innovación en su estructura de competencias, lo que a su vez requiere de un plan de formación adecuado a su medida. La modalidad educativa que se le asocia es la teleformación..., considerada como la estrategia educativa no presencial impartida con recursos y procesos telemáticos.* (Padilla y Lozano, 2001:244-245)

A la creciente automatización de los procesos de trabajo, se suma la necesidad de contar con trabajadores polivalentes que permitan obtener importantes niveles de flexibilidad en la producción. Así, el puesto-oficio tradicional, definido por la realización de tareas concretas, claramente delimitadas y con la exigencia de conocimientos muy especializados, se tiende a sustituir por puestos caracterizados por la diversificación y complejidad de las tareas y con una exigencia clara de polivalencia.

Esta polivalencia necesaria para alcanzar una flexibilidad laboral requiere por las empresas una movilidad interna, hasta el punto en el que todos los integrantes de un equipo dominen las diferentes especialidades relacionada con el lugar de trabajo. (Albizu, 1997:151).

Esta polivalencia de los trabajadores se diferencia en cuatro categorías según Le Boterf, (1991:157-158):

- ***“Polivalencia elemental*** o limitada a una rotación en la cadena de producción, donde la fragmentación de las tareas es tal que el operario no llega a controlar el proceso completo de realización del producto.

- ***Polivalencia por ampliación de tareas***, que requiere la puesta en práctica de técnicas de trabajo diferente, o de las mismas técnicas pero en condiciones diferentes
- ***Polivalencia por enriquecimiento de tareas***, caracterizada por la necesidad de cambiar cualitativamente los conocimientos y las competencias del trabajador para alcanzar los dominios en nuevas capacidades o profesiones.
- ***Polivalencia de grupo***, que permite el ejercicio colectivo de las funciones anteriormente confiadas a grupos.

Este panorama, en el que el trabajador va a tener que irse adaptando continuamente a los cambios que sufre su lugar de trabajo, verá incrementada su necesidad de aprender nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes si quiere responder a esas necesidades de polivalencia, autonomía y toma de decisiones que requieren las nuevas y diversificadas tareas. Estos cambios, como es lógico, tienen repercusiones muy directas para la formación inicial y continua de los trabajadores.

Formar para trabajar y estar con las nuevas tecnologías debe considerarse ya desde la formación de base y, después, en la formación ocupacional inicial y, necesariamente, en la formación continua del trabajador. Esta formación para y en las nuevas tecnologías debe ser una parte integrante del currículo desde su primer momento, ya no sólo para saber usarlas, sino también para saber estar entre ellas, aspecto, quizás, no considerado suficientemente en la formación para el empleo

De hecho y como afirma Ferrández (1997b:46), *“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 esa formación, una formación que debe basarse en la reflexión sobre el conocimiento del valor positivo o negativo de las nuevas tecnologías.*

La metodología utilizada en los programas de formación ocupacional inicial y continua, en este mismo sentido, puede recurrir también a las nuevas tecnologías como medios de aprendizaje, acercando las nuevas tecnologías a los alumnos y trabajadores para aprender sobre las nuevas tecnologías usando y actuando con ellas.

De hecho, tal como nos dice González Soto y Cabero, *una de las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías Para que el profesor pueda, no sólo presentar la información, sino también desarrollar diferentes actividades, como la tutorización y la puesta en funcionamiento de actividades formativas colaborativas entre estudiantes. Por medio de ellas se puede favorecer y posibilitar formas más creativas de aprendizaje permitiendo la interacción entre sus usuarios independientemente del espacio y tiempo en el que ambos se sitúen, y ampliándose ostensiblemente las herramientas que favorezcan la comunicación.* (2001:108)

2.6.4 Las migraciones.

En un contexto de transformación laboral, económica y social (nuevas organizaciones sociales y del trabajo, libres mercados, libre circulación de trabajadores), el fenómeno de las migraciones se convierte en uno de los cambios más significativos, debido a la sociedad globalizada. Estos cambios están convirtiendo las sociedades nacionales en sociedades multiculturales y caracterizando el mercado de trabajo por la movilidad laboral.

La Comunidad Europea está sujeta hoy a un alto grado migratorio externo e interno. Existe una migración hacia el interior de la Comunidad que proviene del Norte de África, sobre todo, y del Este de Europa. Otro fenómeno es la migración dentro de los países de la Comunidad Europea, así como la migración producida en el mismo estado miembro.

En España, la incorporación de trabajadores procedentes de otros países no es nada nuevo, pero se piensa que estamos al principio de lo que puede ser una incorporación masiva. Hemos pasado de ser un país exportador de trabajadores (de los que todavía quedan en el exterior más de millón y medio) a necesitar mano de obra para la subsistencia de nuestro sistema productivo.

Este movimiento migratorio tiene consecuencias directas sobre la formación y el empleo y, sobre todo, en la convivencia y relación entre culturas. La multiculturalidad es una realidad en nuestro contexto, una realidad que tuvo verdaderos problemas cuando la migración se produjo hacia lugares de un mismo estado con marcadas diferencias culturales y sociales, como fue el caso de trabajadores de Andalucía y Extremadura, principalmente, que emigraron a Comunidades como Cataluña y el País Vasco con marcadas diferencias culturales y sociales, sobre todo, el idioma. Fueron muchos los problemas de integración laboral y social de estos trabajadores y, en concreto, para aquellos que trabajaban en el sector de los servicios. En aquellos momentos, las alternativas de formación ocupacional fueron escasas y aun menos las acciones de formación integral para una mejor adaptación e integración social.

Si analizamos el fenómeno migratorio desde una perspectiva no sólo interna, sino externa a la Comunidad Europea, el panorama es otro. Como dice Recio, *“La internalización de la economía española también esta generando la llegada de flujos migratorios bastante nuevos en el país. Hasta años recientes éstos se habían circunscrito a personas procedentes de países desarrollados y ocupaban empleos de alto nivel, a menudo relacionados con empresas multinacionales o con algunos mercados profesionales particulares. Se trataba de una inmigración de “élite” cuya presencia es, en general poco discutida en la medida que se trata de mercados crecientemente internacionalizados y en los que se acepta la existencia de una enorme competencia. La novedad está en la creciente llegada de inmigrantes pobres. (Recio, 1999:141:142).*

Como nos apunta Recio, este es un problema evidente en nuestra sociedad actual. Este colectivo de inmigrantes, con escasos medios y con escasa formación básica, tiene un futuro complicado, no sólo por los problemas de racismo que padecen, sino por ser uno de los colectivos con más dificultades para acceder a un empleo, un acceso que se complica, en muchos casos, por la situación de ilegalidad que poseen.

En este caso, las políticas de formación y empleo deberían de ofrecer oportunidades a este colectivo para su integración en el mundo del trabajo, pero también para su integración social. La formación debe tener una doble finalidad; la inserción laboral mediante la cualificación profesional y la mejora de su integración social integrando acciones culturales y de participación social en los programas de formación ocupacional. Y así lo afirma Ferrández (1997b:43), cuando dice que *“dos son los requisitos necesarios para que la situación nueva que se va produciendo sea menos traumática: un requisito es la necesidad de una formación adecuada para ocupar puestos de trabajo, por lo tanto una Formación Profesional cualificada; el otro será la necesidad de una conciencia multicultural con perspectiva intercultural.*

De hecho, en este contexto multicultural cualquier propuesta de formación y empleo debería contemplar, bajo el principio de la integralidad, como hemos venido afirmando en la parte inicial de este capítulo, acciones de formación con espacios, tiempos y estrategias metodológicas para el intercambio y la relación intercultural, una relación simbiótica y sin exclusiones, ni discriminaciones. Si no es así, posiblemente la formación será un elemento más de exclusión y de diferenciación en función la clase social. Al respecto, Gelpi es muy conciso cuando afirma que *“las políticas laborales y educativas, al no tomar en cuenta esta dimensión intercultural, se están negando a aprovechar convenientemente le conjunto de recursos humanos disponibles. La relación intercultural constituye una oportunidad de intercambio cultural, siempre y cuando aquélla se desarrolle en dos direcciones.* (1990:18-19).

Igualmente, hay que pensar, que estos programas y acciones de formación en y para el empleo han de facilitar la integración y la movilidad laboral más que la exclusión laboral y social, aunque, hoy por hoy, es un problema no resuelto. Si además añadimos los problemas del reconocimiento de competencia en el ámbito europeo, la movilidad laboral posiblemente a los trabajadores con una alta cualificación, sin olvidar que los países con mayores recursos tengan mayores facilidades para aprovecharse de este contexto de globalización económica y de libre circulación de trabajadores. *“Los trabajadores y los sindicatos de los países más marginados tienen, evidentemente, dificultades para enfrentarse a una situación internacional sobre la cual y hasta ahora tiene poco poder de negociación. La libre circulación de los trabajadores crea duras competencias entre los trabajadores, cuando ésta debería de garantizar la igualdad y el acceso a la formación profesional continua sin ningún tipo de discriminación”* (Gelpi, 1998:77-78).

En definitiva, hay que asegurar que las instituciones dedicadas a la formación y el empleo busquen fórmulas que permitan, primero, proporcionar una sólida formación de base de estos trabajadores porque será vital para garantizar una cualificación profesional que reconozca competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales y, segundo, una formación intercultural que mejore su integración social.

2.6.5 La cualificación profesional.

Las transformaciones que se producen en nuestro contexto generan también problemas importantes en las cualificaciones. Las innovaciones tecnológicas, la modernización de las estructuras económicas requieren cada vez más un personal mucho más cualificado que pueda adaptarse a los rápidos cambios del contexto. Asegurar una buena cualificación profesional es un elemento estratégico para potenciar la competitividad de la empresa y las economías europeas. *La transformación a gran alcance de la organización productiva bajo los efectos de la globalización y de la innovación tecnológica está exigiendo una renovación profunda de las competencias profesionales de la gran mayoría de la población ocupada. En este contexto empieza a cuajar la concepción de que para la competitividad de las economías europeas es necesario, hoy más que nunca, una población más cualificada* “ (Homs, 1999:168).

La **cualificación** como meta de la formación está sujeta, por la misma razón, a una continua evolución. Los cambios que se producen generan nuevos roles, nuevas tareas y nuevos perfiles profesionales que exigirán a los trabajadores nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes. Esta evolución y movimiento de las cualificaciones se ve afectada según Méhaut (1994:56) por cinco tendencias:

- *La flexibilidad productiva, caracterizada por el desarrollo de distintas formas de polivalencia operativa. Permite la recomposición de las tareas y el desplazamiento de los individuos a lo largo del proceso de fabricación.*
- *Las fronteras funcionales, integración del mantenimiento y el control de la calidad de la fabricación. Hablamos de polifuncionalidad para subrayar la ampliación de las destrezas y los conocimientos profesionales a contenidos y especialidades cercanos al oficio base.*
- *Auge de los conocimientos de gestión. Se piden capacidades de organización para la elección de actividades, gestión del tiempo e interpretación de la información.*
- *Cuestión de calidad. Se exigen conocimientos en materia de control de calidad.*

- *Desarrollo de la coordinación en la que pasa a considerarse más compleja por el aumento del trabajo en equipo. Se trata de movilizar y desarrollar aptitudes de comunicación.*

A estas tendencias, que afirma Méhaut, deberíamos añadir otros cambios que afectan y afectaran tremendamente el movimiento y evolución de las cualificaciones:

- La libre circulación de trabajadores, que definirá un nuevo concepto: la **movilidad laboral**. Esta tendencia obligará a los trabajadores a obtener una cualificación reconocible por la Comunidad Europea que les permita acceder a un trabajo cualificado en cualquier lugar de la Comunidad. En este sentido, asegurar esta libre circulación de trabajadores implicará el desarrollo de políticas de formación profesional y de reconocimiento de las cualificaciones. “*Las cualificaciones y aptitudes solicitadas, la movilidad de los trabajadores, la política de contratación de personal y de gestión de empresas, el contenido y coste de las acciones de formación deberán de evolucionar en función de esa dimensión europea del mercado de cualificaciones.*” (Memorándum de la Comisión, I, 31).
- La introducción de nuevas tecnologías en los procesos de trabajo exigirá personal preparado y cualificado para desempeñar nuevas funciones y tareas.

Es evidente que para hacer frente a estos cambios se necesitan personas cualificadas y con una sólida formación de base, aspectos, evidentemente, que facilitaran el desarrollo de nuevas competencias exigidas en los nuevos entornos de trabajo.

La cualificación profesional no sólo hace referencia a la capacidad del individuo sino también a esta capacidad relaciona con el trabajo a desempeñar. A esta dimensión individual y social de la cualificación habría que considerar la perspectiva institucional que tienen que vez con la conceptualización de la cualificación como una manera de clasificar, dentro de las instituciones, las categorías laborales y los salarios. En esta perspectiva, el concepto de cualificación se relaciona con la certificación en la medida que la misma también representa el reconocimiento de la formación requerida para ocupar un puesto de trabajo.

En este sentido, Grooting destaca que el concepto de “*cualificación se refiere o bien a categorías laborales (como profesiones), a cualificaciones salariales, puesto de trabajo en la empresa o combinaciones de estos criterios.*” (1994:5).

Por otra parte Echeverría, define “*la cualificación como la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica (elementos científicos y conocimientos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades) y una competencia social (intereses, valores, comportamientos en la estructura social del trabajo o tarea).*”(1993:215).

Rial (2000), por su parte, entiende que la cualificación es *el potencial de un individuo en capacidades y habilidades intelectuales certificadas conseguidas a través de la formación y la práctica que le permiten realizar tareas de forma autónoma, reflexionar sobre la propia práctica y adquirir nuevas formaciones.* (2000:242).

Sellín (1992:44), siguiendo con lo expuesto, distingue tres puntos de vista en el concepto de cualificación:

- *El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al potencial total de un país o región.*
- *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*

Por lo tanto, y sintetizando lo expuesto, debemos considerar que cuando hablamos de cualificación profesional nos referimos a la necesidad de actualizar, incorporar o aprender nuevos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes para el desarrollo de nuevos trabajos tanto en la producción como en los servicios.

Pero la cualificación profesional se encuentra con dos gran problemas: **la formación de base** de los trabajadores que deben lograr las cualificaciones requeridas en los nuevos lugares de trabajo y como la insuficiencia de esa formación de base comportará problemas en la construcción de las mismas; y la construcción de un **sistema de reconocimiento de las cualificaciones** profesionales, transparente y único, para toda la Comunidad Europea.

2.6.6 La formación de base.

La **formación de base** supone el sustrato indispensable para cualquier propuesta formativa. Sin ella, toda acción, concretamente aquellas encaminadas a la formación **para y en** la empresa, quedaría reducida a la alfabetización. Sin capacidades básicas ni dominio de *los propósitos culturales, instrumentales y afectivos* (Ferrández,1997c) es difícil la integración de nuevos aprendizajes vinculados al mundo del trabajo, de la cultura y de la participación social.

La formación de base supone el dominio de unas **capacidades básicas**² que permiten al individuo interactuar en su contexto y desarrollar nuevas capacidades sobre el substrato de esas capacidades básicas. Esta constante interacción permite también el desarrollo de su personalidad y poco a poco se irá ampliando esa interacción a otros contextos más amplios, contextos como el laboral, social y cultural.

Evidentemente, la inconsistencia de esa formación de base y, por lo tanto, de capacidades básicas dificulta el desarrollo de otras más complejas que serán las que el trabajador deberá de desarrollar para ocupar puestos de trabajo cualificados.

Hacer frente a las transformaciones contextuales y a los procesos de cualificación requeridos reafirma todavía más la necesidad de contar con trabajadores que tengan una sólida formación de base y una buena formación profesional inicial. Sin esta base, los procesos de formación en la empresa para adquirir las nuevas cualificaciones serán complicados y difíciles de desarrollar porque, entre otras razones, muchos de los recursos dedicados a la formación tendrán como prioridad erradicar el problema de la formación de base de los ciudadanos.

Cuando existe un problema de formación de base, la formación ocupacional aparece como una formación de tipo compensatoria y va dirigida a aquellas personas desempleadas y con una cualificación escasa para ocupar un puesto de trabajo cualificado. En este caso, se le asocia una visión social negativa, ya que, en ocasiones, es percibida como aquella formación dirigida a colectivos marginales y sin recursos.

En este sentido, Pont (1991) ya lo apuntaba cuando establecía tres grandes escenarios respecto a la formación de base y como la falta de ésta no permite el desarrollo de acciones formativas vinculadas al trabajo, a la cultura y a la participación social.

Para el autor, el primer escenario (Pont 1991: 54-55) se caracterizaría por sociedades con una falta de formación básica y por una formación profesional inicial muy poco desarrollado, con lo que la formación y cualificación para ocupar puestos de trabajo son complicadas. En este escenario, los recursos van destinados a

² Entendemos las capacidades básicas como aquellas que posibilitan a la persona dar significado a las cosas, a comprenderlas y analizarlas mediante la observación, la resolución de problemas y la emisión de juicios valorativos. Autores como Ferrández (1988:174), que desde hace años insiste en la necesidad de una formación de base sólida como punto de inicio de acciones de formación para y en el trabajo, considera que ésta debe de ser creadora de estructuras flexibles mentalmente hablando, a la vez que polivalente: estructuras abiertas que puedan ser modificables rápidamente, de acuerdo a los datos que surgen de su intorno y entorno. Por otra parte, (González Soto, 2000:77:78) considera capacidades básicas como la comprensión, la expresión y el diálogo, la valoración de la información, la autonomía, la resolución de problemas, y otras que en el mundo de hoy son de especial relevancia como la capacidad para actuar en contextos cambiantes y difusos, de asumir procesos abstractos de actuación, de tomar decisiones y asumir responsabilidades y de trabajo colaborativo.

compensar esa falta de formación inicial y no a la recualificación y desarrollo de nuevas competencias por parte del trabajador y, menos aún, a una formación cultural y de participación social.

ESCENARIO 1.

Sociedades caracterizadas por una formación profesional escasamente desarrollada, poco afectada por el impacto de las nuevas tecnologías. Los currícula están fuertemente cargados de aspectos académicos y las prácticas se realizan fuera del contexto productivo. La señalización académica tiene poca correspondencia con las competencias reales exigidas. En este escenario simultáneamente o con cierta independencia pueden aparecer fenómenos de desempleo estructural y de descualificación de trabajadores en activo.

En este escenario la formación Ocupacional actúa como elemento compensatorio, generalmente como subsistema de la política social, económica y de empleo, y es complementada por medidas económicas de incentivación. La planificación de la formación ocupacional se hace por medio de observatorios de mercado de trabajo y análisis sectoriales, diseñando los currícula para puestos de trabajo generales. Los procesos de formación ocupacional de reconversión son prioritarios y, en muchos casos, se hace necesario introducir programas de cualificación básica de empleo.

El escenario 2 plantea como la sociedad tiene claramente bien delimitada la formación de base pero continua existiendo colectivos afectados por esa falta de formación básica. En este escenario, será importante la priorización de las políticas de formación ocupacional para aquellos colectivos que realmente lo necesitan. Se tratará de una formación como posibilidad de inserción laboral o de mantenimiento de su empleo mediante la cualificación. De hecho, y como afirma Ferrández, *será necesario pensar más en las necesidades sociales que en las propiamente individuales (1997a:64).*

ESCENARIO 2

Sociedades con una formación técnico-profesional en proceso de desarrollo, en la que los currícula se diseñan y revisan atendiendo a las tendencias de los sectores implicados y donde participan los diferentes agentes sociales. La formación se complementa con periodos esporádicos de prácticas en contextos productivos y se potencia una formación tecnológica amplia. Simultáneamente en este escenario se puede reducir la tasa de desempleo, continua habiendo necesidades de recualificación profesional y aparecen necesidades de reciclaje.

La formación ocupacional actúa aquí como un elemento de ajuste entre el sistema reglado y el mercado de trabajo. Convive simultáneamente una planificación de la formación orientada a la lucha contra el desempleo y la reconversión dentro de una política estatal con una aparición de demandas específicas de las empresas y los inicios de los sistemas de formación profesional al margen de circuitos públicos -ya sea como recursos internos de la propios empresa o servicios externos

contratados-. La formación ocupacional tiende a ser diseñada para puestos de trabajo específicos.

La formación de base en el escenario 3 está garantizada, con lo que los recursos pueden destinarse a otros ámbitos de la formación de las personas. En estas sociedades, la formación para y en el trabajo se desarrolla en función de las nuevas necesidades de cualificación y las empresas desarrollan sus acciones formativas en función de sus necesidades y contexto específico. La formación ocupacional es percibida por la empresa como un elemento clave para la competitividad en el mundo del trabajo

ESCENARIO 3

Sociedades con un sistema de formación técnico profesional consolidado fuertemente interrelacionado con el mundo del trabajo a través del aprovechamiento de los recursos humanos de las empresas y por la integración en los currícula de la formación en contexto productivo por medio de sistemas de aprendices, alternancia, práctica. Los currícula se fundamentan en una fuerte polivalencia que proporciona un alto nivel ocupacional y se regulan y actualizan con la participación de los agentes implicados teniendo en cuenta la evolución de las necesidades a través de la prospectiva, de las propias demandas de la formación ocupacional y con un alto grado de descentralización. Simultáneamente, en este escenario, permanece un desempleo estructural residual, disminuyendo las necesidades de reconversión afectando sólo a sectores críticos con fuerte dinamismo. Aumentan las necesidades de reciclaje.

La formación ocupacional actúa aquí como un proceso de inserción generalmente corto y diseñado a la medida. Subsiste una parcela ligada a la política de empleo, pero se desarrollan fuertemente iniciativas de colectivos implicados para el reciclaje profesional. Aumentan los recursos internos de la empresa para dotarse de su propia formación y se mantiene un mercado de servicios formativos fuertemente competitivo.

Tomando como referente los tres escenarios de Pont (1991:54-55), podemos considerar que nuestro contexto, actualmente, estaría en transición entre el escenario dos y el escenario tres.

Esta afirmación la justificamos considerando que la Educación de Base está asegurada gracias a un Sistema Educativo gratuito y obligatorio hasta los 16 años y por un Sistema de Formación Profesional mucho más vinculado al mundo del trabajo. Su organización modular y los currícula elaborados en función de familias y perfiles profesionales la convierte en un sistema mucho más flexible y polivalente. La articulación, también, de un sistema de formación en alternancia propicia una mayor relación con la empresa y el mundo del trabajo. Además, la participación de los agentes sociales en las políticas de empleo y en la formación profesional y ocupacional (inicial y continua) reafirman la voluntad de crear sistemas bien organizados que posibiliten, por un lado, la creación de empleo y, por

otro, una formación profesional inicial sólida que facilite la constante cualificación profesional de los trabajadores para la adaptación constante a los cambios y transformaciones del mundo del trabajo.

Desde este punto de vista, podría afirmar que nuestro contexto es claramente un escenario tres. Pero, ¿por qué decimos que estaríamos en transición entre el dos y el tres?.

Hemos hablado anteriormente del problema de la migración, de los colectivos de inmigrantes con escasa cualificación, de trabajadores mayores de 50 años con poca formación de base y con graves problemas de recualificación, pero, además con una población de jóvenes egresados del Sistema Educativo sin la formación de base ni la formación profesional inicial adecuada. A este colectivo de jóvenes, con escasa formación de base, se les complica tremendamente su permanencia en el Sistema Educativo pero también su integración en el mercado de trabajo por su escasa cualificación para ocupar un puesto de trabajo.

En nuestra sociedad, continua existiendo colectivos con graves problemas de integración laboral pero también social, como jóvenes sin cualificación, inmigrantes, trabajadores con minusvalías o discapacidad, trabajadores desempleados de larga duración, mujeres, marginados, minorías étnicas, etc.

Es justamente para estos colectivos que aparecen programas alternativos de formación y trabajo, como es el caso del Plan FIP, las escuelas taller, los contratos de formación (como hemos analizado en el apartado anterior de este capítulo) que intentan recuperar a estos colectivos proporcionándoles una formación básica, si es el caso, pero sobre todo una formación para adquirir una cualificación para ocupar un puesto de trabajo.

Pero, más allá de las buenas pretensiones de este tipo de programas lo cierto es que estos colectivos, a pesar de acceder al mundo del trabajo que casi siempre suele ser en trabajos de baja cualificación, bajos salarios y poca estabilidad, entran en la rueda de trabajadores vulnerables y con mayores dificultades para adecuarse a los cambios y transformaciones tecnológicas del mundo de la empresa. No deja de parecer más que una alternativa momentánea que, en ocasiones, puede ser sólo un parche a una situación problemática.

De todas maneras, es importante continuar con la elaboración de políticas de formación para estos colectivos que, de forma prioritaria y en colaboración con todos los agentes implicados (destinatarios, agentes sociales, profesionales) permitan facilitar el acceso a un trabajo de más calidad, al mismo tiempo que disminuya la discriminación de estos trabajadores en el mundo del trabajo y mejore su situación no sólo laboral, sino también social y cultural.

Como afirma Ferrández, (1997b:45) *“es una tarea de todos y en la que es necesario seguir investigando desde todos los ángulos: interlocutores sociales, instituciones y asociaciones dedicadas a la formación, las empresas y las universidades que*

durante mucho tiempo han estado ausentes de la problemática en torno a la formación profesional. Todas estas instancias tienen fácil acceso para conocer las deficiencias culturales; las unas, al ámbito que hemos llamado cultura de base, primer obstáculo para la inserción laboral; las otras, a todo lo que gira alrededor de la cultura de trabajo, del consumo, de la producción y de lo que expresa los valores de identidad con el grupo social al que cada cual pertenece. No es, pues, un sentido restrictivo de cultura, sino una formación al respecto de horizontes amplios.

A este problema de la falta de formación de base por parte de los trabajadores, cabe destacar otro mucho más importantes que tiene que ver con el mantenimiento del empleo por parte de trabajadores que poseen escasa cualificación.

Estos trabajadores son los que tienen serias dificultades para mantener su puesto de trabajo, un puesto de trabajo en constante cambio y transformación y caracterizado actualmente por la tecnología e innovación. Mantener el puesto exige una recualificación constante y una adaptación a un nuevo escenario y lugar de trabajo. Pero el problema aparece cuando los trabajadores tienen poca formación de base y no poseen las capacidades generales para construir las nuevas competencias exigidas. Su adaptación y recualificación son complicadas, no sólo por no tener los conocimientos para esa adaptación, sino porque su cualificación mediante la formación continua también se complica, se lentifica y plantea series problemas. Concretamente porque el tiempo destinado a la formación y desarrollo de competencias exigidas en el entorno de trabajo se dedicará a la mejora de la formación básica.

Concretamente, los trabajadores de 53-64 años que pierden su empleo coinciden con ser los que poseen una escasa cualificación (tabla 6).

	Sin Estudios	Enseñanza Primaria	Bachillerato Elemental	Enseñanza Secundaria	Universitarios Medios y Superiores
Porcentaje de no ocupados	59,4	44,6	31,5	35,8	20,9
Distribución por nivel de estudios	23,0	50,6	7,9	9,7	8,7

Tabla 2.6: Desocupación y niveles de estudio terminados de los hombres que tienen de 53 a 64 años de edad el cuarto trimestre de 1995. (García Serrano, C; Garrido, L y Toharia, L, 1999:39).

Para estos trabajadores de baja cualificación los conocimientos y habilidades no les sirven de base, es más pueden resultar un obstáculo mucho mayor. Las rutinas adquiridas (buenas y malas) son difíciles de cambiar en los procesos de formación con adultos de avanzada edad, dada su resistencia al cambio, pero además éstas pueden convertirse en una barrera para la construcción de nuevos aprendizajes, de nuevos conocimientos, habilidades y procedimientos y de nuevas actitudes.

Posiblemente, se necesiten otras competencias relacionadas con el **saber desaprender**.

Seguramente que para iniciar estos proceso de adquisición de nuevas competencias sea necesario desaprender los malos hábitos y aquellas rutinas que impidan el desarrollo de otras competencias. Este aspecto es difícil, ya que muchas veces no somos conscientes de las rutinas adquiridas y si realmente son necesarias o son un freno para la adquisición de otras nuevas.

2.6.7 La certificación

Otro de los temas importantes hoy día, a parte de la preocupación que existe sobre como adquiere el trabajador las competencias necesarias para hacer frente a las transformaciones del mundo del trabajo, es la **certificación** de dichas **competencias**.

Como señala Bertrand (2000), *“todos los países comparten la preocupación por la calidad y la eficacia de la formación, por su transparencia y adaptación a las nuevas exigencias de las economías y necesidades de los adultos en un mundo en constante evolución”*. (2001:116-117).

Esta certificación se justifica no sólo por la necesidad de reconocer las cualificaciones de los trabajadores, sino también por garantizar un reconocimiento de esas cualificaciones común y único en toda la Comunidad Europea para facilitar la movilidad laboral y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y mantenimiento del empleo sea cual sea el lugar o país de la comunidad en el que se desarrolle el trabajo.

Es muy importante, en este tema, reflexionar sobre lo complicado que representa la búsqueda de un sistema de certificación que nos sirva como base para el reconocimiento de las competencias sea cual sea su vía de adquisición. En este quehacer complejo, aparecen dudas no resueltas de momento respecto a:

- ¿Cómo construimos un modelo de certificación suficientemente flexible para hacer frente a los constantes e irremediables cambios del contexto?
- ¿Cómo podemos certificar las competencias a través de un sistema único, cuando la adquisición de esas competencias en cada uno de los países es distinta?
- ¿Cómo unificar este sistema si los modelos de formación profesional son tan dispares?.
- ¿Cómo vamos a considerar, a la hora de certificar las competencias, aquellas que se adquieren a lo largo de una vida activa, mediante la experiencia laboral al margen de los sistemas de formación?.

La certificación de la formación, como decisión sumativa, reconoce, principalmente, las competencias adquiridas en la formación inicial, pero considera muy poco aquéllas que se adquieren fuera de los contextos de formación de carácter formal y no formal y, menos aun, de aquellas competencias adquiridas en el lugar de trabajo y durante toda la vida profesional. En este caso, lo importante no es sólo la posibilidad de desarrollar formas de certificación mejor adaptadas a la formación para y en el trabajo, sino la de considerar las competencias adquiridas mediante situaciones no formales e informales de trabajo. Es en la interacción con el entorno de trabajo donde adquirimos y demostramos nuestras competencias y no sólo mediante los procesos formativos.

En este sentido, la certificación, como reconocimiento de las competencias, debe considerar como elemento fundamental aquellas adquiridas en situaciones de trabajo, mediante la experiencia y el intercambio, o a través de la formación continua. La certificación debe reconocer, asimismo las adquiridas pero en relación con los contextos de trabajo porque es en estos contextos donde las competencias se movilizan y se demuestran.

Por otra parte, hay que pensar que se ha otorgado excesiva importancia en la certificación a los conocimientos académicos desconsiderando los procedimientos y sobre todo las actitudes que configuran el perfil profesional del trabajador. En este perfil determinamos no sólo los conocimientos exigidos para desarrollar la profesión, sino también los procedimientos, habilidades y destrezas y las actitudes y valores como profesional. Si nuestro referente es el perfil profesional, la certificación debe considerar y reconocer no sólo los conocimientos, sino también los procedimientos y las actitudes.

Cada día en los contextos de trabajo se producen modificaciones y transformaciones que hacen evolucionar las cualificaciones. El trabajador, que irremediamente deberá recualificarse y adquirir nuevas competencias para adaptarse a los cambios, se le ha de reconocer y certificar las competencias, en este caso, que sólo adquiere en situaciones de trabajo y en un contexto particular. Si justamente en los sistemas de certificación no consideramos estas competencias adquiridas en situaciones de trabajo, ¿qué sentido tienen la formación en el puesto de trabajo? ¿y la formación mediante procesos de reflexión en la acción?.

El sistema de certificación de las competencias adquiridas en los procesos mismos de trabajo debe, a mi modo de ver, gestionarse por parte de la empresa y en colaboración con otros agentes sociales e instituciones y entidades. La empresa, en este caso, posee más información y más contextualizada del proceso de adquisición de las competencias y no tanto del producto final.

Por otra parte, uno de los principales problemas que aparece en el estudio de la certificación es la determinación del **modelo de evaluación** que permita certificar las competencias, asumiendo que la certificación será el resultado final (decisión sumativa) de un proceso de evaluación continua de la construcción de las

cualificaciones mediante los procesos de formación fuera o dentro del contexto de trabajo, del intercambio y la relación con el contexto.

Este modelo de evaluación para la certificación debería delimitar muy bien el objeto de evaluación, los instrumentos, los agentes, la metodología, los criterios evaluativos y como no, tener muy claro el contexto y los referentes de evaluación. Hasta ahora la literatura en el tema no acaba de aportar ideas en relación con modelo de evaluación para la certificación de competencias.

En el ámbito europeo, podríamos decir que existen tres modelos de validación y certificación: el modelo alemán, el modelo francés y el modelo inglés, incluyendo el modelo propuesto por la Comisión Europea para el conjunto de la comunidad que se configura como un sistema bastante cercano al modelo inglés.

El **modelo de certificación alemán** se caracteriza por la implicación de las empresas en los procesos de formación profesional y certificación de dicha formación. De hecho, la formación en alternancia propuesto en el modelo alemán está financiada en buena parte por la propia empresa y es lógica su participación en la certificación. Este sistema de certificación no sólo está regulado por las empresas, sino que se negocia con las organizaciones sindicales. Estos agentes son los que determinan la propia definición del profesional, qué hace, cómo lo hace, qué debería de saber, qué debería de hacer y qué autonomía se le otorga en el puesto de trabajo.

Asimismo, el sistema alemán diferencia la certificación de la formación profesional inicial de la certificación de la formación profesional continua. En este sentido, el *título de Meister* (Merle, 1998:42) es un título que corresponde a una certificación durante la carrera profesional.

En el caso alemán, los títulos tienen un amplio reconocimiento en el momento de la contratación, hasta el punto de que no sólo garantiza una alta probabilidad de contratación de empleo según la categoría sino que, además, permite la posibilidad de desarrollar un progreso en la carrera profesional.

El **modelo de certificación inglés** propone un sistema de cualificaciones profesionales elaboradas en el ámbito estatal en la que se describen el conjunto de competencias pertenecientes a un empleo y estructurado por niveles bien diferenciados.

Este sistema se caracteriza básicamente por la autonomía de las instituciones que certifican las competencias de los trabajadores. Esta autonomía es tal que llegaron a existir más de 300 instancias de evaluación diferentes (Merle, 1998).

En los años noventa se crean una serie de normas, las NVQ, que consiste en la configuración de un listado de competencias profesionales, fácilmente observable y libremente validable, y pretenden funcionar como elemento regulador del sistema. Supone, asimismo, un sistema rápido para reconocer las competencias adquiridas

por la experiencia sin necesidad de pasar por un organismo formativo. Las NVQ, en este caso, funcionan como referentes normativos para la certificación y son asumidas y reconocidas por empresarios y asalariados.

Evidentemente que certificar las competencias adquiridas al margen de las situaciones contextuales y sólo a partir de aquellas competencias observables muestra muchos límites y carencias. Este sistema no garantiza que un individuo posea realmente otras capacidades y competencias a parte de las que demuestra en el momento del reconocimiento y la evaluación. En este caso, será difícil garantizar que aquel individuo demuestra capacidad de transferencia a otros contextos y situaciones de trabajo, aspecto que el modelo alemán tiene solucionado con su sistema de formación en alternancia. Únicamente, con este sistema de certificación se podrá verificar y reconocer aquellas competencias observables en un momento y situación muy reducida cual es el de la formación. Además, se corre el riesgo de fomentar un tipo de formación muy centrada en competencias muy conductuales e independientes entre ellas.

El **sistema de certificación francés**, caracterizado por la centralización de las decisiones de la política educativa, establece dos grandes sistemas de certificación. Uno es el sistema vinculado a la formación en la que son los propios organismos que gestionan la formación la que certifican la misma. Para el caso de la formación profesional inicial es el Ministerio de Educación el encargado de otorgar los títulos que certificarán los conocimientos necesarios para el desarrollo profesional e inserción laboral. Los CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y los BTS (Diploma de Técnico Superior), que pueden obtenerse a partir de la superación de la formación profesional dentro del sistema educativo o bien a partir de las modalidades de formación no formal basadas en el aprendizaje, concretamente a partir de la formación adquirida mediante los **contratos de cualificación**³, son los certificados oficiales de formación profesional inicial.

El segundo sistema de certificación es aquel que gestiona el Ministerio de Trabajo y está diseñado desde la óptica de la formación continua. Es también un sistema centrado en la evaluación de conocimientos técnicos en relación con la profesión y se hallan clasificado por niveles. *“Estos títulos homologados, los más importantes y estables a lo largo de la historia de la certificación en Francia, son propuestos por la Asociación Nacional para la Formación Profesional de Adultos (AFPA) quien define no sólo las referencias de trabajo, de actividades y de competencias, sino también de validación, así como el método de evaluación.”*(Monclús, 2001:179)

3 Los **contratos de cualificación** se conciertan con jóvenes de 16 a 25 años sin cualificación para poder ocupar un puesto de trabajo cualificado, y tiene la finalidad de proporcionar la formación necesaria para una mínima cualificación de los jóvenes contratados. En este tipo de contratos de cualificación el 25 % de la duración total está destinada a la formación. Su duración es de seis meses a dos años. (Ruiz, 1998).

Ambos sistemas tienen como referente las actividades profesionales y el empleo y se elaboran por concertación de los agentes sociales. La evaluación se realiza mediante un examen final ante un tribunal compuesto por formadores y profesionales. Ahora bien, el Ministerio de Trabajo puede conceder los títulos para los destinatarios de la formación continua a partir del reconocimiento de las competencias adquiridas.

En este sistema francés se encuentran otras formas de certificación como son los certificados de cualificación profesional (CQP) menos vinculadas al seguimiento de una acción formativa y mucho más próximas a la realidad laboral y de las competencias adquiridas en el lugar de trabajo. Estos certificados, diseñados por los diferentes sectores profesionales sin el acuerdo previo con el estado, son más heterogéneos y se caracterizan por un sistema muy flexible y cuya validez se limita a la rama profesional para la que son creados. (Monclús, 2001).

Aparentemente, el sistema de certificación francés no sólo certifica las competencias adquiridas mediante los sistemas de formación profesional formal sino que también certifica aquellas competencias adquiridas en el lugar de trabajo. Desde esta óptica, podríamos decir que el sistema francés se acerca a un modelo muy pertinente para la certificación de competencias, al reconocer no sólo las que se puedan adquirir mediante los sistemas de formación, sino aquellas que se adquieren mediante experiencia laboral y se ponen en juego en el lugar de trabajo, contexto en el que se demuestran y desarrollan.

Pero en la práctica la variedad de estas certificaciones no acaba de desarrollarse y son muy pocas las certificaciones realizadas por la empresa para aquellos jóvenes que realizan la formación en alternancia (Contratos de cualificación). *“La puesta en marcha es lenta, y muchas veces los títulos tecnológicos no se han desarrollado siguiendo los procedimientos de la concertación tripartita”*. (Merle, 1998:48). *“El sistema sigue estando dominado por los títulos de Educación Nacional, que constituyen una especie de <divisa fuerte> con respecto a otras formas de certificación. Esto se debe en gran parte a la preponderancia de la formación inicial en el sistema francés y a la importancia que tanto los individuos como las empresas conceden en Francia al nivel alcanzado en el Sistema Educativo.”* (Merle, 1998:49).

El Sistema de Certificación de las competencias profesionales en nuestro contexto está basado en la obtención de títulos que se otorgan una vez finalizada con éxito la Formación Profesional media (ciclos formativos de grado medio o grado superior) o la Formación Profesional superior (Diplomaturas, licenciaturas). Éstos títulos que reconocen las competencias profesionales adquiridas mediante la formación en situaciones formales son otorgados por las administraciones educativas que dependen de la administración educativa central (MEC) o bien de las Administraciones educativas autonómicas que tengan competencias en materia de educación.

Podemos afirmar que el sistema de certificación español es un sistema muy vinculado a las situaciones formativas, ya que el reconocimiento de las competencias se realiza en función de la formación adquirida en el contexto de la formación formal y no formal (certificados de profesionalidad).

Un ejemplo concreto es el programa de Escuelas Taller como formación ocupacional inicial o el programa de formación, en la modalidad de contratos formativos, en los que la certificación de las competencias sólo se reconoce si se superan las pruebas evaluativas para la obtención del certificado de profesionalidad, certificado que permite homologar las competencias adquiridas través de otros sistemas de formación y no sólo los que se desarrollan dentro del sistema Educativo.

Como en el modelo Francés, la certificación la realizan las administraciones centrales competentes (Ministerio de Educación o Ministerio de Trabajo) o las autonómicas mediante la superación con éxito de pruebas específicas.

Pero el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral no acaba de desarrollarse. De hecho, en estos momentos se debate esta modalidad de certificación pero, hoy por hoy, la empresa o las instituciones de formación no formal no tienen autonomía para poder certificar estas competencias adquiridas por los trabajadores en los escenarios laborales ni en las situaciones informales.

Cabe considerar que, hoy por hoy, el sistema de certificación de las cualificaciones adquiridas en situaciones no formales e informales y con la participación de los agentes sociales no esta desarrollada. Esto, sin lugar a dudas, es la pretensión del Instituto Nacional de las Cualificaciones. Entre sus funciones se destacan (Arbizu,1999:21-22).

- *Proponer el establecimiento y gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.*
- *Proponer las directrices para el establecimiento de un sistema de correspondencias y convalidaciones entre los tres subsistemas de Formación Profesional, incluida la experiencia laboral. Establecer criterios para definir las características de las cualificaciones profesionales que se incorporen al Sistema nacional de Cualificaciones profesionales.*
- *Establecer una metodología para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional..*
- *Proponer un sistema de reconocimiento y acreditación de competencias.*

- *Establecer colaboración con otras agencias o institutos de cualificación de Comunidades Autónomas.*
- *Establecer criterios en la evaluación de competencias*
- *Proponer los procedimientos para las modalidades de acreditación de las competencias profesionales.*
- *Desarrollar actividades técnicas de la formación profesional tanto en el ámbito comunitario como en el nacional.*
- *Facilitar la comunicación entre las actividades formativas de los tres subsistemas de la formación profesional, y, en consecuencia, de las titulaciones y certificaciones que generan.*
- *Establecimiento de un marco de referencia de la programación de los tres subsistemas y apoyar la tarea normativa y de regulación de la formación profesional en general.*

Si analizamos con más detalle las funciones comentadas se aprecia que no existe un posicionamiento en relación con una de las cuestiones más importante en el tema de la certificación, cómo se van a certificar las competencias y qué conceptualización de competencias se asume (este punto será crucial porque determina el qué evaluar). No se concreta, en ningún momento, el modelo de evaluación de competencias de cara a la certificación de las mismas. Estas funciones no delimitan ni ponen de manifiesto cuál va a ser el **objeto** de evaluación, (¿si van a ser las competencias, las capacidades, los conocimientos, la experiencia laboral, etc, decisión, por otra parte de tremenda importancia, ya que en función de ésta se decidirán?), **los instrumentos** para la evaluación (¿serán entrevistas, será el análisis de tareas en lugar de trabajo, serán pruebas de conocimientos o será la observación?), **los evaluadores** (¿se apostará por una evaluación externa, se intentará complementar una evaluación interna con la externa, sólo la realizarán las administraciones centrales o autonómicas, participarán los sindicatos, las empresas, se complementarán procesos de autoevaluación con procesos de heteroevaluación?), **la metodología** (¿será más pertinente una metodología cualitativa o bien cuantitativa, en la que sólo se evaluarán aquellas competencias observables y medibles de manera directa?).

También hay que decir que habrá que delimitar cuál o cuáles van a ser los **contextos** en la certificación de competencias (¿van a ser los contextos de formación, sólo se certificarán aquellas competencias adquiridas en los contextos de educación formal, se realizan en contexto de trabajo?), sin olvidar la definición clara y precisa del **referente** (¿las necesidades, sociales e individuales, la calidad de los programas, las cualificaciones como metas inacabadas a las que debemos acercarnos pero que cambian constantemente?) y de los **criterios** de evaluación (¿será la eficacia, o será la efectividad?). Por ahora estas decisiones no se toman,

pero tampoco existe una propuesta clara que defina los procedimientos que se seguirán.

En este tema deberemos seguir trabajando para poder definir, en primer lugar, que entendemos y como conceptualizamos la certificación y, segundo, cuál va a ser el modelo más pertinente para evaluar las competencias, asumiendo que debe de ser un modelo flexible que permita recoger las particularidades de cada contexto.

2.7 Diseño curricular de la formación ocupacional.

Es obligado llegar a la realidad pedagógica para dar soluciones a las ideas que han ido surgiendo en el discurso anterior. Nos centraremos, sobre todo en el área didáctica y de organización institucional.

En líneas generales, y dentro de este contexto de constante cambio al que hemos venido aludiendo en el apartado anterior, se plantean dos supuestos de tremenda importancia. Por un lado, la consideración de que todo no cambia a la vez, con lo que existen algunos aspectos que tienen una mayor permanencia en el tiempo, pero, por otro lado, también, aparecen otros aspectos nuevos que repercuten directamente en el marco de las competencias profesionales, elementos nuevos que deberán tenerse en cuenta a la hora de establecer una nueva acción de formación e incorporarlo en las nuevas competencias exigidas.

Esta justificación nos permite hablar de dos conceptos importantes a la hora de diseñar y desarrollar acciones de formación **en y para** el trabajo: **la recurrencia** y **la emergencia**. El primero como referente para aquellos aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de formación y que tienen que ver con las experiencias reales y cotidianas de los que participan en las acciones de formación; la segunda como referente de lo que se incorpora como nuevo porque así lo requiere el contexto. Estas situaciones emergentes no sólo han de tenerse en cuenta en el desarrollo del programa, sino que debe recogerse ya en la secuenciación de los contenidos (secuenciación concéntrica de situaciones emergentes) o en el diseño flexible de estrategias metodológicas.

Para esta situación de lo que **está** y de lo que se incorpora **nuevo**, fruto de una situación de cambio constante, no nos sirven los modelos de la enseñanza formal, ya que sus planteamientos se rigen más por la estabilidad que por la incorporación de cambios en su contexto.

En estas situaciones formales se homogeneizan los currícula y la acción del formador se circunscribe dentro de su actuación en el aula, más que en el diseño de todo el planteamiento macro y microdidáctico. De hecho, y como hemos comentado en el primer apartado de este capítulo, la enseñanza formal se caracteriza, entre otras razones, por un menor margen de autonomía, ya que en su contexto concreto debe continuar asumiendo un planteamiento más general de obligado cumplimiento. Esta característica, por el contrario, no es asumida en la enseñanza no formal y más

concretamente en la enseñanza de Adultos, en la que el formador tiene que realizar otras funciones didácticas que no obligan a los formadores de la enseñanza formal, quizás porque las situaciones en las que el formador de enseñanza no formal debe actuar son no reglado.

2.7.1 La macrodidáctica.

El carácter no-formal de la Educación de Adultos, en general, obliga a que los formadores realicen unas funciones didácticas que no obligan a los profesores de las enseñanzas formales, como hemos insistido. La diferencia es palpable en el momento de la planificación del curriculum. Se observa, de modo sintético, un mayor campo competencial en el formador de personas adultas que en el profesor de la educación dentro del sistema educativo oficial.

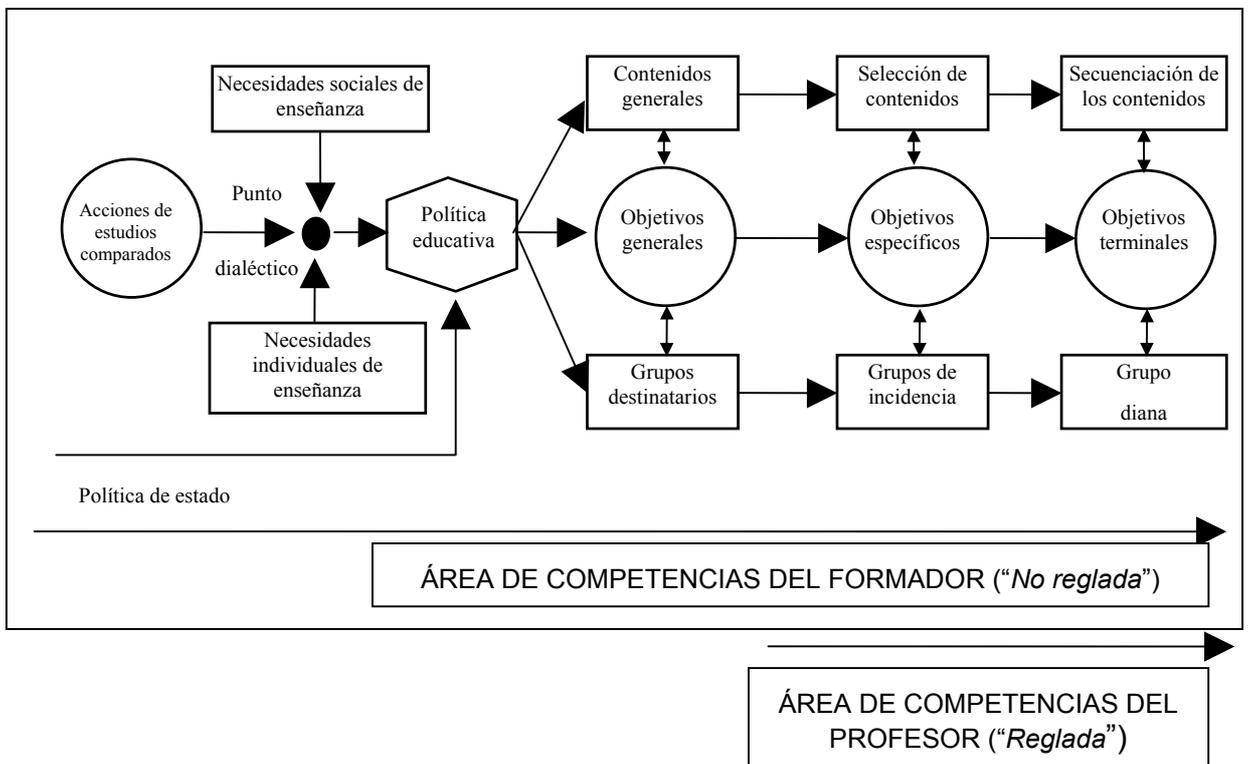


Gráfico 2.1: La macro y microprogramación en la Formación de Personas adultas en comparación con la modalidad formal y reglada (Ferrández, 1997b:49).

El formador tiene que partir del estudio de necesidades y, en ocasiones, tiene que diferenciar si estas son **reales**, solamente **sentidas** o hay que indagar en las necesidades **potenciales** (Ferrández, 1997b). En ocasiones, la necesidad es visible, se puede palpar en las conversaciones de los adultos, en la concreción de sus demandas formativas y, a veces, por un temor expreso a la pérdida de empleo, si la situación es la adaptación o recualificación por los cambios introducidos en el seno del lugar de trabajo. En otras ocasiones, las necesidades están latentes y las personas

tienen dificultades para definir cual es la necesidad que tienen, sienten que les falta algo y perciben sensaciones, motivaciones o deseos pero no llegan a plasmarlos en términos explícitos. Esta **necesidad sentida** deberá explicitarse mediante los mecanismos más oportunos. Es competencia del formador, en este caso, la realización de un estudio de necesidades, implicando las técnicas e instrumentos más idóneos, para poder llegar a explicitar esas necesidades que ayudarán a priorizar y concretar, conjuntamente con el estudio del perfil profesional, las finalidades de las acciones de formación en y para el empleo.

El estudio de necesidades, como ámbito competencial del formador de formación ocupacional, no está exento del estudio de otras necesidades más complejas y difíciles de definir: **las necesidades potenciales**. Estas necesidades, de las que nadie tiene el menor indicio, representan las tendencias de futuro o bien las necesidades que en nuestro contexto no se vislumbran pero existen ya en otros contextos con mayores cotas de bienestar y tecnología. En este sentido, los estudios comparados y los estudios prospectivos, mediante la técnica de escenarios puede ayudar al formador y a los profesionales de esos contextos a valorar las tendencias futuras y las potencialidades de los contextos estudiados. En este ámbito, el formador deberá trabajar con equipos interdisciplinarios de expertos.

“Todo este campo competencial es propio del formador de formación ocupacional; sin embargo, el profesor de educación formal está ausente de estos pasos porque todo el estudio de necesidades le viene dado y traducido por la normativa legal”. (CIFO, 2000:111).

Una vez se han evaluado las necesidades de formación, sean del tipo que sean, es necesario el estudio del **perfil profesional**, como referente para la orquestación de la formación, y de la política formativa de la institución responsable de dichas acciones. Este triángulo de elementos nos da información para poder definir los objetivos y contenidos generales, sin perder de vista, como punto para la adecuación de esos objetivos y contenidos, los **grupos destinatarios**. (Ferrández, 1989c, Puente, 1990 y Tejada, 1996).

También es competencia del formador implicarse en la definición de esos objetivos y contenidos, para los que el formador de enseñanza formal no tiene competencias porque quedan ya definidos en la política educativa, una vez ha determinado los criterios para la definición del grupo destinatario. Esta primera definición le permite un primer acercamiento a la caracterización de los posibles participantes de las acciones de formación ocupacional, continua o inicial. Para el caso de la formación continua los grupos destinatarios serán, por ejemplo, trabajadores mayores de 40 años con necesidades de cualificación. Este grupo muy amplio y poco definido, pero con un margen de homogeneidad, permite establecer la primera plataforma curricular que, evidentemente, deberá concretarse en función del estudio de los grupos, según el modelo, a partir del análisis y definición de los **grupos de incidencia**. Esta definición también nos ayudará a concretar los objetivos generales en específicos y facilitarnos los criterios para la **selección de los contenidos**.

Este estudio, en función de criterios previamente establecidos (laborales, sociales, institucionales formativos, experienciales, etc), permitirá homogeneizar mucho más al grupo facilitando la acomodación de las acciones de formación. Evidentemente que cuantos más criterios se pongan en juego mejor la homogeneización y mayor la adecuación y acomodación de las acciones de formación.

Siguiendo con el ejemplo, el grupo de incidencia serian trabajadores de 40 a 45 años, con experiencia laboral, con una necesidad de actualizar conocimientos por la reestructuración de la organización en su puesto de trabajo, con una formación de grado superior, con una estabilidad laboral y con categoría profesional de mando intermedio.

Esta definición no sólo nos permite homogeneizar los grupos para que en el desarrollo nos sea más fácil atender a la heterogeneidad, sino que, además, nos permite establecer los criterios para la **selección** de los posibles **participantes** de las acciones de formación diseñadas.

En estos momentos del recorrido macrodidáctico es el momento de tomar decisiones en relación con la modalidad organizativa, modalidad que se decidirá en función de los grupos de incidencia y sus características. En ocasiones, la institución es posible que no cuente con los recursos necesarios y los grupos requieran de un tratamiento en el mismo contexto concreto en el que actúan, por lo que la modalidad más idónea, en este caso, es la **modalidad organizativa de intervención**. (Puente, 1990). No sería el caso de una consultora que oferta cursos de formación o bien que realiza una formación a medida para la empresa.

Cada uno de los elementos de la macroprogramación colabora dentro de una total interacción, aunque destacamos, el análisis de necesidades y el estudio y definición de los grupos de incidencia como aquellos elementos que confieren racionalidad al planteamiento macrodidáctico.

2.7.2 La microdidáctica.

Esta fase del planteamiento didáctico y organizativo toma sentido la concreción del programa, en función del grupo de aprendizaje o grupo diana, del proceso y del seguimiento mediante los procesos de evaluación. (Ferrández, 1989c).

Otro elemento clave es estos momentos didácticos es el diseño de las estrategias metodológicas concretas en función de las características del grupo diana. Unas estrategias que deben cumplir los principios de multivariedad y flexibilidad si se quiere garantizar la atención a la diversidad y heterogeneidad que caracteriza este grupo (motivaciones, experiencias, actitudes, capacidades, competencias, intereses, expectativas, etc). Es más, esta multivariedad y flexibilidad justificada, también, por la momentaneidad y singularidad del proceso en un contexto cambiante. (Ferrández 1996c).

En este momento, la evaluación formativa será la que nos permita mejorar, cambiar, ajustar, adaptar y acomodar, en el mismo desarrollo, las estrategias metodológicas en función de las demandas y variaciones propias de un proceso.

Es ineludible en la microdidáctica lo siguiente si somos consecuentes con el hilo del discurso anterior: (CIFO, 2000).

- Partir de una correcta estructura de los grupos destinatarios y grupo de incidencia. Si esa estructura es correcta, se puede garantizar una cierta generalización de lo planificado en función de la homogeneidad que nace de esos grupos.
- Admitir, junto a lo anterior, que cada individuo del grupo concreto de aula, taller, laboratorio, etc. posee las características generales, definidas en el grupo de incidencia, pero actúa en función de rasgos caracteriales individualizados que generan heterogeneidad en el grupo.
- Esta situación está muy influenciada por el contexto cambiante. A la postre, todo lo que sucede en el entorno repercute en el grupo. Este percibe la realidad de un modo determinado, tramando las percepciones de todos los sucesos interactivos y, desde esa trama, construyendo un clima definido que determinará de algún modo tanto los momentos de enseñanza, como los tiempos de aprendizaje.

2.7.3 El modelo curricular: flexibilidad y polivalencia en las acciones de formación ocupacional.

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 en los 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. (Ferrández, 1997b, CIFO, 2000). En este sentido surgen automáticamente dos características básicas de 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 su 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 desarrollo del curriculum.

La propuesta puede resumirse en cinco puntos (CIFO, 2000):

- La planificación de la formación de personas adultas, y en concreto la propia de la formación ocupacional, tendrá que basarse en propuestas modulares flexibles y de fácil modificación (CF. GRÁFICO)
- La razón, que unifica el contenido de los módulos de formación ocupacional y llena 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. Este, a su vez, será el referente inmediato del contenido del programa; pero, sobre todo, de la articulación de las estrategias metodológicas. Estas 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 es la que exige 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, cambiarlos por otros más congruentes con las necesidades reales, ampliarlos en función de los cambios que se producen y, en último extremo, eliminarlos por obsoletos. Ahora bien, estos módulos tienen que llenarse de contenido, en busca del logro de 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 desde el perfil donde se determinan los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los 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 referencia en este macroindicador: la familia profesional.
- Esta polivalencia y flexibilidad a la que aludimos está presente en el sistema modular que se propone. La polivalencia la encontramos en el interior de los módulos. Sin embargo, su punto de arranque se encuentra en los perfiles (capacidades generales y competencias generales) que componen la familia profesional, como se verifica en la gráfica siguiente. Aquí se fundamenta la polivalencia, en lo que es común para todos.
- También cabe aludir a la flexibilidad y la competencia en el propio proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se planifican acciones en función de metas, propósitos u objetivos, pero no se predeterminan, sino que se indican, 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 interactivo, lo más adecuado es seguir un planteamiento de trabajo en grupo, con refuerzo individual del aprendizaje, utilizando diversos medios y recursos y terminar 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 empeñarse 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 camino de enseñanza-aprendizaje. Esto no es otra cosa que una decisión estrategia cuya consecuencia es mantener el principio de la flexibilidad. Nada está regido y, menos, consolidado por las demandas del contexto, de los supuestos, de la potencialidad de los medios y recursos que hacen viables o inviables acciones formativas, etc.

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 las 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 las distintas estrategias, ha logrado un nivel de polivalencia que le permite enfrentarse con éxito a diversos estados y estadios de aprendizaje.

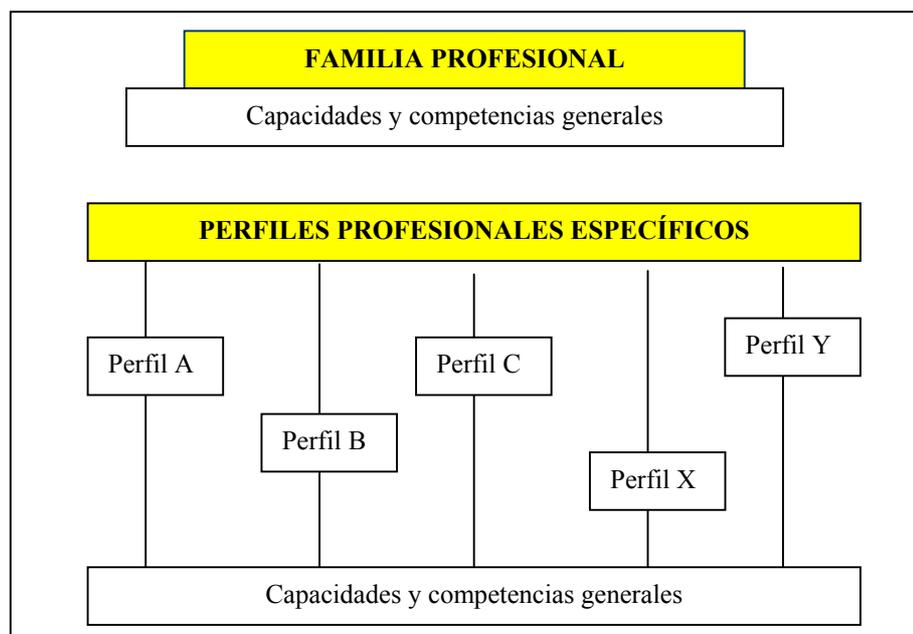


Gráfico 2.2: Los perfiles profesionales específicos de una familia profesional (Ferrández y otros, 1999:124).

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, en cuanto 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.

2	LA FORMACIÓN OCUPACIONAL INICIAL Y CONTINUA: CONTEXTO DE ACTUACIÓN DEL FORMADOR.....	10
2.1	INTRODUCCIÓN.....	10
2.2	LA FORMACIÓN OCUPACIONAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE.....	11
2.2.1	<i>La Educación Permanente.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Educación Permanente, Educación de Adultos y Formación Ocupacional.....</i>	<i>15</i>
2.3	LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.....	18
2.3.1	<i>Conceptualización.....</i>	<i>18</i>
2.3.2	<i>Características de la formación ocupacional.....</i>	<i>25</i>
2.4	LA FORMACIÓN OCUPACIONAL INICIAL.....	27
2.4.1	<i>Definición y contexto de desarrollo.....</i>	<i>27</i>
2.4.2	<i>Características de las acciones de formación ocupacional inicial.....</i>	<i>29</i>
2.5	LA FORMACIÓN CONTINUA.....	38
2.5.1	<i>Contexto de desarrollo de la formación continua.....</i>	<i>39</i>
2.5.2	<i>Características de las acciones de formación ocupacional continua.....</i>	<i>43</i>
2.6	CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.....	47
2.6.1	<i>Las condiciones de empleo.....</i>	<i>48</i>
2.6.2	<i>Organización del trabajo y nuevas formas de gestión laboral.....</i>	<i>49</i>
2.6.3	<i>Las nuevas tecnologías.....</i>	<i>52</i>
2.6.4	<i>Las migraciones.....</i>	<i>56</i>
2.6.5	<i>La cualificación profesional.....</i>	<i>58</i>
2.6.6	<i>La formación de base.....</i>	<i>60</i>
2.6.7	<i>La certificación.....</i>	<i>66</i>
2.7	DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.....	73
2.7.1	<i>La macrodidáctica.....</i>	<i>74</i>
2.7.2	<i>La microdidáctica.....</i>	<i>76</i>
2.7.3	<i>El modelo curricular: flexibilidad y polivalencia en las acciones de formación ocupacional.....</i>	<i>77</i>

INDICE DE TABLAS.

Tabla 2.1:	Ideas Básicas del concepto de Educación Permanente. (Ferrández, 1997d:10).....	15
Tabla 2.2:	Comparación de los sistemas de formación Profesional en el contexto Español.....	21
Tabla 2.3:	Análisis de los programas de formación ocupacional inicial para trabajadores menores de 25 años.....	34
Tabla 2.4:	Análisis de programas de formación ocupacional inicial para trabajadores desempleados mayores de 25 años.....	37
Tabla 2.5:	Características pedagógicas de la formación continua en las empresas (Méhaut y Delcourt, 1995:6).....	44
Tabla 2.6:	Desocupación y niveles de estudio terminados de los hombres que tienen de 53 a 64 años de edad el cuarto trimestre de 1995. (García Serrano, C; Garrido, L y Toharia, L, 1999:39).....	65

INDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 2.1:	La macro y microprogramación en la Formación de Personas adultas en comparación con la modalidad formal y reglada (Ferrández, 1997b:49).....	74
Gráfico 2.2:	Los perfiles profesionales específicos de una familia profesional (Ferrández y otros, 1999:124).....	79

INDICE DE FIGURAS

Figura 2.1: La génesis de valores culturales. (Ferrández, 1997d:10)	13
Figura 2.2: La Educación Permanente. (Ferrández, 1996d:5).	16
Figura 2.3: Referentes en la formación ocupacional y profesional (Pont, 1991:54).	22