

ELEMENTOS DE CONVERGENCIA ENTRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA UNIVERSIDAD:

Calidad de los productos, calidad de los procesos

José Tejada Fernández

Grupo CIFO

Dpto. de Pedagogía Aplicada- UAB

Reinaldo Cifuentes Calderón

Director Cuadernos IRC

RESUMEN

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

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

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

PALABRAS CLAVE

Formación Profesional, Formación Universitaria, cualificación profesional, diseño curricular, formador, contexto formativo, nuevas tecnologías, contenidos curriculares, formación para el trabajo, modelo curricular, perfil profesional, competencias profesionales.

1. Universidad y Formación Profesional

1.1 ¿De dónde venimos?

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

Esta afirmación inicial encierra prejuicios y tabúes sociales, a la par que entraña algunos equívocos. Ciertamente a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, la diferenciación que se ha realizado en secundaria entre Bachillerato y Formación Profesional, donde el primero preparaba para los estudios superiores y la segunda para el mundo del trabajo, ha alimentado la baja imagen social de la segunda, hasta el punto incluso que se la ha visto como el reducto de los fracasados del sistema, y desde esta lógica se les ha considerado alumnos de segundo nivel. Además, los estudios superiores eran considerados en clave de formación de las élites y no tanto desde la formación para el trabajo, como si la universidad no profesionalizara. Hasta el punto que incluso a veces hablar de la dimensión profesionalizante de la universidad ha hecho enarbolar algunas banderas, amparándose en la dimensión humanizadora y cultural (academicista) de la misma en defensa de la transmisión del conocimiento. ¿No será esto una simple manifestación de resistencia al cambio?. Nadie pone en cuestión el papel que ha de tener la universidad en relación con este quehacer, además de su producción o generación, fundamentalmente al través de la investigación, así como su difusión, pero ello no da pie al descarte o ahondamiento entre la formación profesional y los estudios universitarios.

1.2 ¿Dónde estamos?

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

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

Afortunadamente, la mayoría los estudios universitarios apuntan a la dimensión profesionalizadora, de formación para el trabajo, formación del ciudadano también para el sector productivo, sobre todo a partir de la LRU y el desarrollo de los nuevos planes de estudio. Otro tema diferente es si todas las diplomaturas o licenciaturas entrañan tanto en su diseño como desarrollo dicha dimensión, y si ésta está en consonancia con las necesidades reales del sector productivo. Lo cierto también es que con la LOGSE el foso se estrechó en la medida en que había una posibilidad de continuación de estudios superiores para la Formación Profesional más allá de la exigencia del COU. Hoy día aún se está acortando la distancia entre estas dos realidades, sobre todo con el desarrollo de la LOGSE en lo que respecta a la Formación Profesional en lo relativo a los ciclos superiores de formación profesional e incluso con la nueva *Ley de las Cualificaciones y de*

la *Formación Profesional*, donde se le atribuye un especial papel a la universidad, junto con otros agentes sociales y Administraciones.

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

La Universidad, como institución de formación superior, hoy día tiene un reconocido papel, por no decir central, en el desarrollo cultural, económico y social del país, siempre y cuando refuerce su capacidad de liderazgo y dote a sus estructuras de mayor flexibilidad para dar respuesta las necesidades sociales para la que está destinada. Con independencia ahora de su caracterización en relación con el tipo de estudios y su organización en ciclos, planes de estudio, áreas de conocimiento, títulos académicos, etc. no cabe duda que tiene un reto muy importante cual es la formación de profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones y la velocidad de las mismas que la sociedad actual –global, de la información, del conocimiento, etc.- acarrea.

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

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

1.3 ¿Hacia dónde vamos?

Lo cierto es que, amén de los correlatos posibles entre la formación profesional, sobre todo la *reglada inicial* y la universidad, a través de las diferentes vías de acceso, constatamos que la Universidad dispone de sus propios sistemas de reconocimiento y acreditación académica, a partir del *Consejo de Coordinación Universitaria*, la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* y otros sistemas dentro del espacio europeo e internacional, pero en ningún caso se alude directamente al *Instituto Nacional de las Cualificaciones*, aunque por ello no hay que entender que no existan relaciones de homologación o convalidación dentro de este mismo escenario. Es más, en estos momentos se están iniciando y produciendo, experiencias de convalidación en relación con los ciclos formativos de grado superior y los estudios universitarios de primer ciclo (Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad Rovira i Virgili, por cifrar sólo algunos ejemplos), además de algunas especificaciones en relación con los accesos directos de los estudios de formación profesional de ciclo superior a la universidad y los efectos académicos y profesionales de los Títulos de Técnico Especialista (consecuencia de los Reales Decretos 69/2000 de 21 de enero y 777/1998, de 30 de abril).

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

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

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

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

2. Elementos de convergencia y sus implicaciones en la calidad

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

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

El **cambio** y el sistema de **necesidad** son, pues, los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga la validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es posible concretar el modelo en un repertorio de **perfiles profesionales**, sujeto a cambio, que "*expresen las necesidades de cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades*" (MEC: 1988, 149). La Unión Europea es taxativa en el reconocimiento de la dualidad cambio-necesidades. Y esto no es nuevo. En el Memorandum de la Comisión para la Formación Profesional de la Comunidad Europea para los años 90, se dice que en esta década se acentuarán las transformaciones que acaecieron durante los 80, y así parece que ya lo estamos comprobando en el tiempo que hemos consumido desde entonces.

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

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

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

1. Centralización-descentralización.
2. Las migraciones.
3. La cualificación profesional.
4. Las nuevas tecnologías.
5. La organización del trabajo.

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

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

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

2.1 En relación con el diseño curricular de la formación profesional

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

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

directrices de las prescripciones del quehacer didáctico y organizativo en el interior de las instituciones.

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

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

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

1. La planificación de la formación profesional tendrá que basarse en propuestas modulares flexibles y de fácil modificación.
2. La razón que unifique el contenido de los módulos de formación profesional y llene de rationalidad 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.
3. **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.
4. La tipología de estas estrategias metodológicas son las que exigen una modalidad organizativa u otra. Como puede observarse, nada de esto es factible si no se piensa y se procesa en el fondo de una estructura totalmente interactiva.
5. 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.

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

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

familia profesional de la educación en los perfiles del profesor de formación profesional y el profesor de universidad; la competencia específica de diseñar o programar la enseñanza no será totalmente diferente. Aunque haya aspectos diversos, los habrá semejantes. En estos que son semejantes es donde se asienta la polivalencia.

3. También cabe aludir a la flexibilidad y la polivalencia en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se planifican acciones en función de objetivos, pero no se predeterminan, sino que se indica lo que parece más lógico didácticamente. Es decir, parece ser que de acuerdo a la experiencia, a la investigación, a la reflexión y a la contrastación del momento enseñanza-aprendizaje, que lo más adecuado es seguir un planteamiento de trabajo en grupo, con refuerzo individual utilizando diversos media y terminan 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 procedimientos que se daban por supuestos. Sería inútil empecinarse seguir el camino planificado, ya que la primera acción de trabajo en grupo carecería de sentido ante la imposibilidad de que los participantes, que carecen de conocimiento sobre el tema, puedan aportar ideas, opiniones o formas de hacer.

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

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

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

2.2 En relación con el contexto institucional de funcionamiento

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

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

Con ello, podemos asumir la interconexión entre instituciones, entre equipos docentes y equipos de apoyo para la tutorización, de forma presencial o semipresencial, interacciones horizontales y democráticas, proyectos educativos con otras instituciones, tiempos flexibles regidos por los usuarios, aulas virtuales, valores de autodisciplina,

colaboración, espíritu crítico, etc. por apuntar algunos aspectos. Esto implica, diacronía-sincronía, ubicación-descentralización-centralización, profesorado tutor y guía, etc.

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

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

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

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

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

1. *Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos.*
2. *Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes..*
3. *Motivador y como lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el alumno.*

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

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

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

3. A modo de síntesis: relectura desde la formación profesional

No quisiéramos concluir nuestra intervención sin antes centrar algunos puntos conclusivos teniendo presente todo lo dicho hasta ahora, con una actitud de apertura para el debate y la falsación de los mismos, que al fin y la postre es el objetivo de la ponencia (“poner” o “colocar” y someter a examen por una asamblea).

1. La Formación Profesional es un subconjunto de la Formación Permanente y, como tal, debe integrar los diferentes saberes incluidos en ésta, (aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir con los demás) en la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida, superando reduccionismos ligados exclusivamente a lo laboral.
2. Todo ello entraña un conjunto de competencias (teóricas, técnico-metodológicas, sociales) que se articulan en los diferentes *perfíles profesionales*, como síntesis de las necesidades individuales y sociales de formación, referentes inmediato tanto del diseño de la formación, su desarrollo y evaluación (certificación/acreditación). Por tanto, los referentes tanto a los contextos mediatos (contexto laboral específico: empresa) como inmediatos (Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea) han de estar presentes, aún más para la elaboración de dichos perfiles y de cara a los requerimientos, homologaciones, acreditaciones, se convierte en una necesidad insoslayable.
3. Al insertarse en un contexto sociolaboral al que ha de responder, está necesitada de una *normativa de referencia* articulada a partir de la integración de las visiones de todos los implicados (Administración, agentes sociales y destinatarios), con diferentes niveles de responsabilidad y compromiso tanto en su diseño como en el desarrollo y evaluación de la misma.
4. La consecuencia inmediata de esta articulación es la concreción de un *curriculum de formación* ajustado al Catálogo Nacional de las Cualificaciones para su reconocimiento, que en su lógica didáctica ha de satisfacer en primer lugar las exigencias del perfil profesional y no necesariamente la lógica de los contenidos a impartir.
5. El mismo debe integrarse bajo dos criterios fundamentales: flexibilidad y polivalencia tanto en la respuesta con las exigencias actuales como las provenientes de un entorno caracterizado por el cambio continuo donde nada es definitivo y la emergencia de nuevas necesidades formativas es su característica más definitoria (objetivos de formación). De ahí que se ha de contar con la flexibilidad suficiente para adaptar la formación continua a las necesidades de cualificaciones nuevas y desarrollarla de manera que se puedan llegar a acreditar de acuerdo al artículo 8 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
6. Desde la lógica organizativa ha de atender necesariamente a la multivariedad de situaciones formativas que devienen o pueden devenir por encontrarnos ante un colectivo de destinatarios muy heterogéneo, bien sea por sus propias necesidades o las del contexto de actuación en el que operan. En este caso, de nuevo hay que asumir la flexibilidad y la polivalencia, superando modalidades formativas meramente escolares y apuntando respuestas en torno a nuevas modalidades de intervención, de mercado, autoaprendizaje, etc. como respuesta a planteamientos tanto presenciales como no presenciales, en centros de formación, en el puesto de trabajo o incluso teleformación. Todo ello afecta directamente a las estrategias metodológicas y recursos a implicar, además del papel docente.
7. En este sentido, cabe redefinir los propios perfiles profesionales de los docentes, considerando igualmente su formación inicial y continua (aspecto este un tanto

dejado en la situación actual). Estos se convierten, a la vez, en destinatarios de formación continua.

8. El papel que la Universidad puede tener en estos procesos como agente externo puede ser importante de acuerdo al artículo 11 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Ello exige acuerdos con Comunidades Autónomas y Estado, ya que está previsto que "*la innovación y la experimentación en materia de formación profesional se desarrolle a través de una red de centros de referencia nacional*".
9. Además, no hay que olvidar que la Universidad y el sistema de Formación Profesional se complementan, ya que los alumnos que han completado estudios de los ciclos superiores de Formación Profesional se pueden incorporar a los estudios universitarios dentro de la misma familia profesional (existen en la actualidad experiencias de convalidaciones en este sentido).
10. Por otro lado, la Educación Universitaria y la Formación Profesional han de abrirse no sólo a los entornos próximos y trabajar con ellos y de acuerdo con ellos, sino que también han de favorecer la movilidad y los intercambios sobre todo dentro de los ámbitos comunitarios (existen programas en este sentido: Erasmus, Europass, etc.). Dicha movilidad tampoco hay que interpretarla desde la lógica de los destinatarios de la formación, sino que incluye tanto a los formadores, investigadores, como a los directivos de las instituciones de formación y de la empresa).
11. Para cumplir con las exigencias en este entramado de cambio, tecnología, conocimiento, trabajo, la Universidad necesita revisar sus propios planteamientos y abrirse a la comunidad, con flexibilidad e imaginación para dar respuesta en este entorno complejo de cambio continuo.
12. La revisión pasa por su propio modelo organizativo (ha de superar lo reglado que no excluirlo, permeabilizando sus lindes, redefinir el papel de sus formadores más allá del aula universitaria, estar abierta a nuevas figuras profesionales en su seno y fuera del mismo, a incorporar la TIC, y no de forma episódica o cosmética, etc.).

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

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

4. Bibliografía

- ARNOUD, G. (1996) *Le formateur face au multimedia: entre complexité et perplexité*, **Education Permanente**, 127, 7-18.
- BOLÍVAR, A. (2000) **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**, Madrid: La Muralla.
- CANTÓN, I. (2000) *Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y el conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas*, en LORENZO , M. Et alt. (eds.) **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal**, Granada: Grupo Editorial Universitario, 445-461.
- COMISION EUROPEA DE FP (1993) *Memorandum de la Comisión sobre Formación Profesional, Herramientas*, 25, 50-57; 26, 44-47 y 27, 46-50.
- CRUZ, C. (1995) *Formación continua y Nuevas Tecnologías, Herramientas*, 42, 16-19.
- ESCOLANO, A. (1997) *El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios*, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 29, 111-115.
- FERRÁNDEZ, A. (1996) *El formador en el espacio formativo de las redes*, **Educar**, 20, 43-67.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVIO, A. Y RUIZ, C –CIFO- (2000) **El formador de formación profesional y ocupacional**, Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000) *Nuevas tecnologías y formación continua. Algunos elementos para la reflexión*, en CABERO, J. y otros (coords.) **Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa**, Sevilla: Kronos, 315-330.
- MARTINEZ SELVA, J.M. y CIFUENTES, R. (2003) (Coords.) **La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional**, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- MEC (1988) **Libro Blanco de la Reforma Educativa**, Madrid: Centro publicaciones del MEC
- TEJADA, J. y FERRÁNDEZ, A. (1998) *Curriculum de personas adultas: Diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional. II Jornadas de Formación de Adultos*, Madrid: UNED.
- TEJADA, J. (1999) *El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- TEJADA, J. (2000) *El docente innovador*, en TORRE, S. y BARRIOS, A. (Coords.) **Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio**, Barcelona: Octaedro, 47-61.
- TEJADA, J. (2001) *La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias*, **Profesorado (Revista de currículum y formación del profesorado)**, vol.4, núm. 1, 13-26.
- TEJADA, J. (2003) *Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente*, en MARTINEZ SELVA, J.M. y CIFUENTES, R. (Coords.) **La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional**, Consejería de Educación y Cultura, 87-131

Normativa de referencia

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las *Cualificaciones y la Formación Profesional*.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*.

R.D. 69/2000, de 21 de enero, sobre *el acceso directo desde los ciclos formativos de ciclo superior a los estudios universitarios*.

R.D. 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen las *directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Ocupacional*.

R.D. 239/1995 de 28 de julio por el que se establece la *ordenación general de las enseñanzas de Formación Profesional y las directrices sobre sus títulos*.

R.D. 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la *ordenación de la Formación Profesional*.

R.D. 375/1999, de 5 marzo, por el que se crea el *Instituto Nacional de las Cualificaciones*.

R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*.



José Tejada Fernández
Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional)
Dpto. de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
<http://dewey.uab.es/grupocifo/>
jose.tejada@uab.es
Edificio G-6, 08193 Bellaterra (Cerdanyola)
93-5811750 (Fax 93-5813052)

Licenciado en Psicología y en Pedagogía, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.

Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores en el ámbito formal, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en licenciatura, doctorados, masters y postgrados.

De dicha actividad se derivan publicaciones tales como: El proceso de aprendizaje en el adulto, Innovación curricular e investigación en la educación de personas adultas, Procesos de aprendizaje y dinámica de grupos, Educación y Grupo: técnicas de trabajo y análisis, Los agentes de innovación en los centros educativos, El formador de Formación Profesional y Ocupacional, etc.

En la actualidad es Director del Grupo de Investigación CIFO

Reinaldo Cifuentes Calderón
Director Cuadernos IRC