



# SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL



MINISTERIO  
DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO GENERAL  
DE FORMACIÓN  
PROFESIONAL



FONDO SOCIAL EUROPEO

Colección Informes

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES

***SISTEMAS NACIONALES DE  
CUALIFICACIONES Y  
FORMACIÓN PROFESIONAL***



**Promueve:**  
**Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**  
**Instituto Nacional de las Cualificaciones**  
Rafael Calvo, 18 - 28010 Madrid

**Dirección:** Francisca María Arbizu Echávarri  
**Coordinación:** Leocadio Brun Muñoz, Emilio Souto Díez  
**Equipo de colaboración:** M<sup>a</sup> Paz López de Pedro, Francisca Olivares Redondo, Alberto Bravo Cabria

**Edita:**  
INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (INEM)  
Condesa de Venadito, 9 - 28027 Madrid

**NIPO:** 210-02-046-3  
**Depósito Legal:** M-15481-2003

**Imprime:** PRINTERALIA (91 490 27 28)

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación, siempre que cite la fuente de la cual proviene.

*“No podemos desplazarnos a placer entre los sistemas educativos del mundo, como niños que recorren un jardín, arrancar una flor de aquí y unas hojas de allá y esperar después a que si plantamos en el suelo de nuestra casa lo recogido, surja una planta viva. Un sistema nacional de educación es algo vivo, el producto de luchas olvidadas y de “lejanas batallas”. Guarda en su seno parte de las tendencias invisibles de la vida nacional”*

*Sandler, Phillips, 1983.*

## INTRODUCCIÓN

Existe una gran coincidencia en que una serie de acontecimientos diversos están originando un intenso debate sobre la necesidad de avanzar en la construcción de sistemas y marcos de cualificaciones necesarios para adquirir, reconocer, evaluar y certificar competencias profesionales. Las conclusiones sobre la formación y el desarrollo de los recursos humanos adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 88ª reunión del año 2000, afirmaban que “el desarrollo de un marco nacional de cualificaciones sirve a los intereses de las empresas y de los trabajadores porque facilita la educación permanente, ayuda a las empresas y agencias de empleo a armonizar la demanda con la oferta y orienta a las personas en la elección de una formación y una carrera” (párrafo 17).

En las mismas conclusiones se afirma que los elementos básicos de los sistemas de cualificaciones y formación profesional son, en primer lugar la constitución de un referente profesional basado en normas de competencia, apropiadas, transferibles y vinculadas a la industria, adoptadas por los interlocutores sociales y que reflejan las cualificaciones que necesita la economía así como las cualificaciones de orden académico y profesional. En segundo lugar, incluyen un sistema fiable, justo y transparente de evaluación de las competencias y cualificaciones de las personas, independientemente de cómo y dónde hayan sido adquiridas. En tercer lugar comprenden un sistema de certificación de cualificaciones transferibles y reconocidas por los diversos sectores, industrias y empresas.

Por su parte, la OCDE desde el año 2001 está desarrollando una iniciativa consistente en el análisis sobre el papel de los sistemas nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo de esta actividad (en la que participa el INCUAL como observador) es investigar cómo los diferentes sistemas nacionales de cualificaciones influyen sobre los patrones y la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida en los países y qué acciones dentro de los sistemas de cualificaciones de cada país se han puesto en marcha para promocionar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los sistemas de cualificaciones y formación profesional contenidos en este trabajo se han agrupado siguiendo la clasificación de Leonard Mertens en su obra “Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos” en la que se conciben tres modelos de sistemas basados en las competencias profesionales.

Un primer grupo contiene aquellos países que desarrollan su sistema desde un impulso gubernamental, aunque con la presencia de los agentes sociales en los órganos nacionales del sistema. Serían los casos de Reino Unido, Australia, Sudáfrica y Nueva Zelanda. En estos países se ha creado por ley una autoridad nacional de cualificaciones, encargada de impulsar y gestionar el sistema.

El segundo bloque de países desarrollan sus sistemas desde el impulso de los sectores económicos y profesionales, bajo la demanda del mercado laboral. En este apartado estaría el caso de Estados Unidos.

El tercer grupo de países tendría en la iniciativa de los agentes sociales el principal impulso. Los países que se encuentran en esta categoría son Alemania, Francia y Canadá.

Por otra parte, dentro de los casos de estudio se incluye el modelo español, que viene impulsado por el Gobierno pero con una fuerte participación de las Comunidades Autónomas y los Agentes Sociales.

La estructura del estudio de cada país se ha dividido en seis apartados que consideramos relevantes e ilustrativos de los diferentes sistemas nacionales de cualificación y formación profesional.

En primer lugar, se inicia el análisis del contexto económico y social que nos ayuda a entender las iniciativas legislativas adoptadas en la reforma de los sistemas de educación y formación profesional en los diferentes países. Además se repasan las tendencias en el comportamiento del mercado laboral en relación con la demanda de cualificaciones, identificando aspectos significativos como la relación oferta/demanda de competencias.

El segundo apartado se dedica a la presentación de las finalidades y, en su caso, de los principios rectores que orientan los diferentes Sistemas.

El tercer apartado presenta las estructuras de coordinación y gestión de los sistemas nacionales de cualificación y formación profesional. Este apartado se detiene en la identificación, en cada país, de la dirección y gestión del sistema nacional. Otro aspecto importante de este apartado es el análisis de la participación de los actores sociales en la gestión del sistema de cualificaciones y formación profesional.

En un cuarto apartado se estudian los procedimientos y dispositivos para la normalización de las cualificaciones poniendo el acento sobre los Catálogos de Cualificaciones y en el modelo de competencia y cualificación adoptado. Se revisa el procedimiento de aprobación de los estándares centrandolo en los mecanismos y dispositivos implementados al efecto.

En quinto lugar se presentan los sistemas de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación existentes, dedicando un apartado especial a cómo se concibe en cada sistema el modelo de evaluación y qué papel juega el sistema de reconocimiento de cara al aprendizaje permanente.

En último lugar se ofrecen datos estadísticos sobre el funcionamiento del sistema aportando un panorama de la posible evolución del mismo.

Finalmente se incluyen, como capítulo V, algunas de las principales conclusiones que se pueden extraer de un análisis comparativo de los países, así como tres cuadros (capítulo VI) que recogen información relevante sobre las Autoridades Nacionales de Cualificaciones y Formación, sobre los propios Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional, y relativa a la ordenación horizontal de las Cualificaciones Profesionales.

El capítulo VII incluye una relación de la bibliografía general y otras fuentes consultadas.

Se ha recurrido para la confección de este estudio a la publicaciones que constan como fuentes consultadas al final de cada país y en el capítulo VI como bibliografía general, así como a diversos expertos de los mismos, y a una herramienta que ha sido especialmente útil para conseguir información de actualidad como es Internet, tanto a través de las páginas web de organismos oficiales de cada país, como a través de páginas de centros o instituciones específicamente dedicadas a la investigación sobre diferentes aspectos en materia de cualificaciones y desarrollo de la formación profesional.

Esta publicación se enmarca en las funciones que el Real Decreto 375/1999, de 5 de enero, atribuye al Instituto Nacional de las Cualificaciones. Concretamente en el artículo 2.1.h) se le encomienda, en su condición de instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional, la realización de actividades esencialmente técnicas de la formación profesional, materializadas en estudios, informes y análisis comparativos, atributos que el lector encontrará en la presente publicación.

Una vez que el INCUAL hubo elaborado el borrador de este estudio, se consultó a varias de las organizaciones e instituciones que en él se citan, para que aportaran sus observaciones. En este sentido queremos agradecer expresamente la colaboración prestada a D. Derek Grover, Director del Proyecto “Desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida” del Ministerio para la Educación y Competencias del Reino Unido; a Dña. Carmen González, Especialista de Asuntos Culturales de la Embajada de Estados Unidos en España; a D. Matthias Walter, representante del Instituto Federal de Formación Profesional de Alemania (Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB).

También queremos agradecer la colaboración prestada a D<sup>a</sup>. Annie Boudier y D. Olivier Liaroutzos, del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Cualificaciones (Centre d’Etudes et de Recherches sur les Qualifications - Cereq) de Francia; a D. Enrique Retuerto de la Torre, Consejero de Asuntos Sociales de la Embajada Española en Canadá y finalmente, a D. Angel Calzada Calvo, Consejero Laboral de la Embajada Española en Bonn.

El INCUAL ha elaborado y presenta ahora este estudio que, a modo de informe, pretende ser útil a cuantos están relacionados con la Formación Profesional, si bien con la consciencia de que la evolución de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional de cada país, para su adaptación a las necesidades de competitividad de la economía y los retos del pleno empleo, origina un alto riesgo de obsolescencia en las informaciones en él vertidas. En cualquier caso, se espera que la presente publicación sea una contribución más a la puesta en marcha del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional establecido y regulado por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.



## ÍNDICE

I. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL REGULADOS POR LOS GOBIERNOS .....	15
1. REINO UNIDO .....	15
1.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	15
1.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	17
1.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	18
1.3.1. La Autoridad de las Cualificaciones y el Curriculum .....	18
1.3.2. La participación de los actores.....	19
1.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	20
1.4.1. Organización por sectores y niveles .....	20
1.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	21
1.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	22
1.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	23
1.5.1. Modelo de evaluación de la competencia .....	23
1.5.2. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente .....	24
1.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	24
1.6.1. Principales resultados .....	24
1.6.2. Mejoras del Sistema.....	26
1.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	27
2. NUEVA ZELANDA .....	30
2.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	30
2.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	32
2.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	32
2.3.1. La Autoridad Nacional de Cualificaciones de Nueva Zelanda .....	32
2.3.2. Participación de los actores .....	34
2.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	35
2.4.1. Organización por sectores y niveles .....	35
2.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	37
2.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	38
2.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	39
2.5.1. El modelo de evaluación .....	39
2.5.2. Acreditaciones del Sistema y formación permanente .....	39
2.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	40
2.6.1. Principales resultados .....	40
2.6.2. Evolución y mejora del sistema.....	41
2.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	41
3. AUSTRALIA .....	43
3.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	43
3.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	44
3.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	44
3.3.1. La Autoridad Nacional de Formación Australiana .....	45
3.3.2. Participación de los actores .....	46
3.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	46
3.4.1. Organización y sectores.....	46
3.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	47
3.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	48

3.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	50
3.5.1. El modelo de evaluación .....	50
3.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente .....	50
3.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	50
3.6.1. Principales resultados .....	50
3.6.2. Evolución y mejora del sistema.....	51
3.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	52
4. SUDÁFRICA .....	53
4.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	53
4.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	53
4.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	54
4.3.1. La Autoridad Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica .....	54
4.3.2. Participación de los actores .....	55
4.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	56
4.4.1. Áreas y sectores de cualificación.....	56
4.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	58
4.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	58
4.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	59
4.5.1. El modelo de evaluación .....	59
4.5.2. Acreditaciones del Sistema y formación permanente .....	60
4.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	61
4.6.1. Principales resultados .....	61
4.6.2. Evolución y mejora del sistema.....	61
4.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	62
II. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL IMPULSADOS POR LOS SECTORES ECONÓMICOS Y PROFESIONALES .....	67
5. ESTADOS UNIDOS .....	67
5.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	67
5.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	69
5.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	70
5.3.1. La Junta Nacional de Normas de Competencia.....	70
5.3.2. La participación de los actores.....	70
5.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	71
5.4.1. Organización por sectores y niveles .....	71
5.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	73
5.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	74
5.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	75
5.5.1. Modelo de evaluación .....	75
5.5.2. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente .....	76
5.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	78
5.6.1. Principales resultados .....	78
5.6.2. Evolución y mejora del sistema.....	78
5.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	78
III. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL PROMOVIDOS POR LOS AGENTES SOCIALES.....	83
6. ALEMANIA.....	83
6.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	83
6.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	84

6.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	85
6.3.1. El Instituto Federal de la Formación Profesional .....	85
6.3.2. La participación de los actores.....	86
6.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	86
6.4.1. Niveles, organización y sectores.....	86
6.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	87
6.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	88
6.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN ..	89
6.5.1. Modelo de evaluación .....	89
6.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente .....	90
6.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	93
6.6.1. Principales resultados .....	93
6.6.2. Evolución y mejora del Sistema .....	93
6.7. FUENTES CONSULTADAS .....	94
7. FRANCIA .....	96
7.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	96
7.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	98
7.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	98
7.3.1. El Centro de Estudios e Investigación sobre las Cualificaciones.....	98
7.3.2. Participación de los actores .....	99
7.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	100
7.4.1. Organización por niveles y sectores .....	100
7.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	102
7.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	104
7.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN	106
7.5.1. Modelo de evaluación .....	106
7.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente .....	107
7.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	107
7.6.1. Principales resultados .....	107
7.6.2. Evolución y mejora del Sistema .....	108
7.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	110
8. CANADÁ .....	111
8.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	111
8.2. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	113
8.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	113
8.3.1. Participación de los actores .....	115
8.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	115
8.4.1. Sectores profesionales.....	115
8.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación .....	116
8.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	117
8.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN	117
8.5.1. Acreditaciones y aprendizaje permanente .....	118
8.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA .....	119
8.6.1. Mejora del Sistema .....	119
8.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	120
IV. EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL .....	125
9. ESPAÑA .....	125
9.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA.....	125

9.1.1. El nuevo modelo de Formación Profesional español .....	127
9.2. PRINCIPIOS Y FINALIDADES DEL SISTEMA .....	130
9.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN .....	132
9.3.1. El Instituto Nacional de Cualificaciones .....	132
9.3.2. La participación de los actores.....	134
9.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES.....	135
9.4.1. Organización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales .....	137
9.4.2. Modelo y tipología de competencia y de cualificación .....	140
9.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones .....	141
9.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN .....	145
9.5.1. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente .....	147
9.5.2. Modelo de evaluación .....	147
9.6. FINALIDADES DEL SISTEMA.....	148
9.6.1. Principales resultados .....	148
9.6.2. Evolución y mejora del Sistema .....	150
9.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS .....	152
V. CONCLUSIONES.....	161
VI. ANEXOS .....	171
ANEXO I. Sistemas y Marcos Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional .....	171
ANEXO II. Autoridades Nacionales de Cualificaciones y Formación .....	172
ANEXO III. Ordenación de Cualificaciones Profesionales por sectores y países .....	173
VII. BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....	177

***/ ANÁLISIS DE SISTEMAS  
NACIONALES DE CUALIFICACIONES  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
REGULADOS POR LOS GOBIERNOS***

***Reino Unido  
Nueva Zelanda  
Australia  
Sudáfrica***



# I. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL REGULADOS POR LOS GOBIERNOS

## 1. REINO UNIDO

### 1.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

La creación de Cualificaciones Profesionales Nacionales (“National Vocational Qualifications”- NVQs), basadas en competencias, se produce en el Reino Unido como respuesta a las necesidades de un mercado laboral que requería trabajadores con mayor capacidad para la movilidad, y un mayor poder de adaptación a los cambios de la economía que tuvieron lugar en la década de los 80.

En este contexto, las nuevas condiciones laborales demandaban un tipo de trabajadores que tuvieran competencias transferibles, reconocidas, validadas y certificadas por las propias empresas de los sectores afectados. En 1986 se creó el Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales (National Council for Vocational Qualifications) NCVQ con el objetivo de introducir un Sistema Nacional reconocido de Cualificaciones Profesionales. Estas Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQs) trataban de remediar el déficit crónico de competencias de la fuerza laboral, ampliando las cualificaciones hacia áreas donde no existían antes y racionalizando las existentes a través de la creación de un marco nacional reconocido de estándares de competencia, desarrollados por las Organizaciones Industriales (“Lead Industry Body”).

El entorno político y social durante esos años, fue favorable para incorporar un enfoque de certificación independiente de la formación suministrada. La abolición de la obligación de la negociación colectiva entre los agentes sociales, hizo posible la supresión del vínculo entre la formación y el sistema de clasificación profesional tan presente en otros países como es el caso de Francia.

Las Cualificaciones Profesionales Nacionales se desarrollaron en el Reino Unido conjuntamente con la reforma del sistema educativo y con un nuevo enfoque en las políticas de formación profesional<sup>1</sup>.

Con la llegada en 1997<sup>2</sup> del nuevo Gobierno laborista comenzaron a desarrollarse una serie de iniciativas políticas que trataban de relacionar directamente la educación y la formación con el empleo. Estos nuevos planteamientos situaron a la “empleabilidad” como eje central en la estrategia de transición entre el mundo educativo y el sistema productivo.

Entre los objetivos de esta estrategia<sup>3</sup> se encontraban:

<sup>1</sup> El análisis de Cruz (2000) considera como argumentos de la reforma el control de los empresarios del sistema de formación profesional y la financiación del mismo siempre y cuando el sistema certifique competencias transferibles entre sectores de actividad.

<sup>2</sup> En este año se crea por la Ley de Educación la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículo (“Qualifications and Curriculum Authority – QCA) que sustituye al NCVQ.

<sup>3</sup> Es de destacar a este respecto tres documentos del Gobierno importantes como “La Edad del Aprendizaje”, “Aprender para Todos” y “Aprender para el Éxito”.

- Ofertar más opciones de formación profesional para la población entre 14 y 16 años.
- Aumentar la relevancia de la formación profesional, promoviendo la adquisición de competencias clave y esenciales, como elementos del curriculum, en todas las etapas de la educación.
- Desarrollar un sistema de cualificaciones transparente que facilitase el progreso profesional y promoviese la consideración social de las cualificaciones.
- Establecer un catálogo nacional de cualificaciones que identificase y coordinase los esfuerzos de los actores sociales.
- Promover la diversidad institucional dentro de cada etapa de la educación y formación.
- Incentivar la creación de asociaciones y la colaboración entre las distintas agencias del gobierno y las instituciones.
- Elevar los estándares de competencia y su calidad, incrementando las medidas de regulación, evaluación e inspección, así como los procedimientos de aseguramiento de la calidad.

La promulgación en el año 2000 de la “Ley de las Competencias y el Aprendizaje” (“Learning and Skills Act”) sentó las bases de alguna de las importantes iniciativas que posteriormente han sido tomadas en estos últimos dos años, como la creación del Consejo de Competencias y del Aprendizaje. Este Consejo puso en marcha en el año 2001, la iniciativa de constituir una Red de centros de Excelencia de Formación profesional, encaminados a aumentar las cualificaciones profesionales del nivel 3 de las NVQs entre los jóvenes y adultos.

Durante el año 2002 se crean los Consejos Sectoriales<sup>4</sup> (“Sector Skills Councils”- SSCs) y la Agencia para el Desarrollo de las Competencias Sectoriales<sup>5</sup> (“Sector Skills Development Agency”-SSDA).

Los cuatro objetivos clave de estos Consejos Sectoriales son:

1. Reducir el déficit de competencias existente y anticipar su futura evolución clarificando su oferta y ayudando a individuos y empresas a que estén informados sobre la elección de su desarrollo e itinerario profesional.
2. Mejorar la productividad de las empresas y la actuación de los servicios públicos a través de acciones específicas basadas en el análisis de las prioridades sectoriales.

---

<sup>4</sup> Sustituyen a las anteriores Organizaciones Nacionales de Formación (NTOs).

<sup>5</sup> Instancia que se convierte en responsable de toda la educación y formación de los mayores de 16 años en el Reino Unido.

3. Aumentar las oportunidades para desarrollar y mejorar la productividad de todo el sector de fuerza laboral incluyendo acciones de mejora de igualdad de oportunidades.
4. Mejorar la oferta de formación, integrando en la misma la formación de los aprendices, la enseñanza superior y los estándares nacionales ocupacionales.

## 1.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

La creación por el Gobierno británico de las NVQs sirvió como plataforma para replantear los resultados que podían esperarse de la educación y formación por el sistema productivo.

Por ello el nuevo sistema de cualificaciones se basó en las siguientes consideraciones:

1. El futuro Sistema Nacional de Estándares de Competencia sería liderado por organizaciones constituidas únicamente por empresarios.
2. La estructuración de las cualificaciones se articularía sobre la competencia de las personas en realizar tareas específicas, medidas y evaluadas frente a estándares nacionales creados por la propia industria.
3. El contenido de estas cualificaciones respondería a las necesidades presentes y futuras en materia de competitividad y productividad de las empresas del Reino Unido.

Los objetivos de este sistema<sup>6</sup> podemos resumirlos en los siguientes puntos:

- a) Racionalizar las certificaciones existentes y proporcionar referentes de normas de competencia que aumentasen la calidad de la formación suministrada por los diversos proveedores de formación.
- b) Crear una fuerza laboral preparada y comprometida en la mejora continua de su profesionalidad.
- c) Facilitar el acceso a la formación de colectivos profesionales con el fin de impulsar su formación permanente en áreas ocupacionales de los sectores productivos.
- d) Motivar que la fuerza laboral del Reino Unido fuera más receptiva a la movilidad y productividad.

<sup>6</sup> Wolf (2000) afirma que uno de los grandes objetivos del sistema fue establecer una estructura de cualificaciones en la que las cualificaciones académicas fuesen paulatinamente siendo sustituidas por cualificaciones demandadas por los sectores industriales. Las personas acreditadas con cualificaciones NVQ serían remuneradas y su formación continua podría ser financiada sin retenciones por los empresarios al estar vinculada a la productividad.

- e) Crear un sistema integrado de cualificaciones académicas y profesionales que llevasen a una paridad de estima a las ofertas de los distintos subsistemas académicos y profesionales.

### 1.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

#### 1.3.1. La Autoridad de las Cualificaciones y el Curriculum

Es un organismo público vinculado al actual Ministerio para la Educación y Competencias (“Department for Education and Skills” - DfES). Creada en 1997, su papel es el de velar<sup>7</sup> por el cumplimiento de las cualificaciones en la educación y formación. Sus funciones en materia de estándares de competencias y desarrollo del “curriculum” educativo y de formación son muy amplias, ya que comprenden todo el ámbito en el que se desarrolla el aprendizaje: en las escuelas, institutos y empresas.

Sus responsabilidades principales en lo referente a las Cualificaciones Profesionales Nacionales (NVQs) son las siguientes:

1º. Impulsar el desarrollo y la actualización de los estándares de competencia, centrando esta actividad en los sectores con mayores necesidades, apoyando el trabajo de los organismos creados a tal efecto<sup>8</sup>.

2º. Establecer un sistema integrado que articule el trabajo de los Organismos Acreditadores (“Awarding Bodies”) y Centros de Evaluación de la Competencia (“Assessment Centres”). Así como establecer un sistema de control externo e interno que asegure la calidad y coherencia de las acreditaciones producidas por el Sistema.

3º. Colaborar con otras autoridades que regulan el Sistema Nacional de Cualificaciones en el territorio británico, como son la Autoridad Escocesa de Cualificaciones (Scottish Qualification Authority - SQA), la Autoridad de Evaluación, Cualificación y Curriculum de Gales (Qualifications Curriculum & Assessment Authority for Wales - ACCAC) y el Consejo para los Exámenes y Evaluación de Irlanda del Norte (“Council for the Curriculum Examinations and Assessment” - CCEA).

#### Organización interna y recursos.

La QCA está formada por un Consejo compuesto de 12 personas que dirigen seis divisiones: Curriculum, Cualificaciones, Auditorías de Calidad, Evaluación, Servicios Corporativos y Gestión del Conocimiento y Comunicaciones.

Los recursos humanos<sup>9</sup> propios ascienden a 597 personas. Entre su personal técnico, 73 personas trabajan en la división del Curriculum, 136 en Cualificaciones, 70 en Auditorías de Calidad y 75 en Evaluación.

<sup>7</sup> Se autodenomina “guardián del sistema”.

<sup>8</sup> Cabe suponer que serán los recién creados SSCs.

<sup>9</sup> La contratación externa durante el periodo 2001-2002 supuso el 67% de la actividad de la QCA, con un gasto de 57, 5 millones de libras y una red de consultores de 1000 personas.

En el periodo 2001-2002 su presupuesto fue de 127 millones de euros. El 85% provienen del Ministerio para la Educación y Competencias y un 12% de ingresos propios derivados de las tasas de certificación y la venta de publicaciones.

Los clientes habituales de la QCA son:

- Usuarios finales del ámbito educativo (profesores, formadores, alumnos, sindicatos) y laboral (empresarios).
- Usuarios que utilizan los productos que genera la QCA como son el DfES, los Centros de Acreditación (“Awarding Bodies”) o las Asociaciones profesionales.
- Ministerios y socios gubernamentales como el DfES, la Asamblea Nacional de Gales o el Ejecutivo escocés.
- Organizaciones de cooperación con la QCA, como las Entidades Aseguradoras de Calidad, los entes regionales y locales, los proveedores de materiales de formación y las asociaciones profesionales.

### **1.3.2. La participación de los actores**

El gobierno interviene en el Sistema de Cualificaciones profesionales a través del Ministerio para la Educación y Competencias<sup>10</sup> que lidera el proceso de normalización de la competencia, bien sea aprobando y financiando a los Consejos Sectoriales de Competencias (SSCs) o creando agencias como la ya mencionada de Desarrollo de las Competencias Sectoriales (SSDA) órgano de apoyo a los empresarios en sus propuestas a los mencionados Consejos Sectoriales.

Los empresarios por su parte intervienen a través de los recién creados Consejos Sectoriales de Competencias que, con carácter voluntario, identifican temas importantes relacionados con competencias y productividad de su sector, bajo la supervisión del Secretario de Estado para la Educación y Competencias y de los Ministerios implicados en el fomento del aprendizaje permanente.

Entre los criterios que deben cumplirse para la constitución de los SSCs están:

- Comprender un empleo base que sea de importancia económica o estratégica.
- Poseer un liderazgo influyente sobre empresarios clave del sector.
- Equipos de trabajo profesionales para lograr la mayor implicación de los empresarios.
- Credibilidad y capacidad de influir y coordinar acciones para alcanzar las prioridades de competencias del sector.

<sup>10</sup> Página de Internet <http://www.dfes.gov.uk>

- Capacidad de operar con efectividad en todo el territorio del Reino Unido.

## 1.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 1.4.1. Organización por sectores y niveles

Las cualificaciones una vez son aprobadas por la Autoridad de Cualificaciones (QCA) son incorporadas al Marco Nacional de Cualificaciones de acuerdo con el área y el nivel de competencia que tienen asociado. Los cinco niveles de competencia del Sistema Nacional describen el grado de complejidad en la realización de las tareas profesionales. Así tenemos:

**Nivel 1.** La competencia en este nivel, trae consigo la aplicación de habilidades y conocimientos en la realización de un rango variado de trabajos, la mayor parte de los cuales pueden ser rutinarios y predecibles.

**Nivel 2.** La competencia trae consigo la aplicación de habilidades y conocimientos en la realización de un rango significativo de actividades, ejecutadas en una variedad de contextos. Algunas de estas actividades son complejas o no rutinarias y hay cierta autonomía y responsabilidad del individuo. La colaboración con otros miembros de un equipo o grupo de trabajo, a menudo podría solicitarse.

**Nivel 3.** La competencia trae consigo la aplicación de conocimientos y habilidades, en un amplio rango de una variedad de actividades de trabajo realizadas en una gran variedad de contextos, la mayor parte de ellos complejos y no rutinarios. Hay una considerable autonomía y responsabilidad y a menudo se requiere el control o supervisión del trabajo de los demás.

**Nivel 4.** La competencia trae consigo la aplicación de conocimientos y habilidades, en un amplio rango de actividades técnicas o profesionales de trabajo complejas, realizadas en una amplia variedad de contextos y con un sustancial grado de responsabilidad y autonomía personal. La responsabilidad para la supervisión del trabajo de los demás y la asignación de los recursos a menudo está presente en este nivel.

**Nivel 5.** La competencia trae consigo la aplicación de conocimientos, habilidades y de un rango de principios fundamentales en una amplia variedad de contextos a menudo impredecibles. Hay una muy sustancial autonomía y responsabilidad para la supervisión del trabajo de los demás y para la asignación sustancial de recursos. En particular se pone el acento sobre el análisis, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los resultados del personal.

El Sistema de Cualificaciones<sup>11</sup> quedaría establecido tal como se indica en el cuadro siguiente; en el que, como puede observarse, existen tres rutas de aprendizaje distintas. La primera es la académica general, la segunda es una ruta mixta, la GNVQ, que combina la enseñanza general con la formación pro-

---

<sup>11</sup> Para una explicación de este cuadro véase en: <http://www.qca.org.uk/nq/framework>

fesional y una tercera de carácter profesional (NVQ) que se sitúa en el contexto laboral.

Nivel de Cualificación	RUTA APRENDIZAJE ACADEMICO GENERAL	RUTA DE GNVQ	RUTA NVQ
5	Cualificaciones nivel superior		Nivel 5
4			Nivel 4
3 Nivel avanzado	Nivel A	Nivel Vocacional A (Nivel Avanzado GNVQ)	Nivel 3
2 Nivel Intermedio	Certificado General Sistema Educativo (grados A-C)	Intermedio GNVQ	Nivel 2
1 Nivel Básico	Certificado General Sistema Educativo (grados D-G)	Básico GNVQ	Nivel 1
Nivel Entrada	Certificado educativo de logros		

Las Áreas Estructurales<sup>12</sup> de este marco son:

ÁREAS ESTRUCTURALES		
NVQs	Nº de Cualificaciones <sup>13</sup>	GNVQs (1999)
1. Cuidado de la tierra, las plantas y los animales.	31	1. Arte y Diseño.
2. Extracción de recursos naturales.	15	2. Negocios.
3. Construcción.	93	3. Salud y Cuidados sociales.
4. Ingeniería.	51	4. Ocio y turismo
5. Fabricación.	40	5. Fabricación.
6. Transporte.	14	6. Construcción.
7. Bienes y Servicios.	66	7. Hospedaje "Catering".
8. Servicios Sociales y de Salud.	60	8. Ciencia.
9. Servicios Financieros y de negocios.	43	9. Ingeniería.
10. Comunicación.	53	10. Tecnologías de la Información.
11. Desarrollo del Conocimiento.	17	11. Medios de Comunicación.
		12. Venta y Distribución.
		13. Medio Ambiente.
		14. Industria del Entretenimiento.

#### 1.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

La competencia en el Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales de las NVQs es un concepto amplio que incorpora la aptitud para transferir las destrezas y el conocimiento a nueva situaciones dentro de un área ocupacional. Contiene a su vez capacidades para la organización y planificación del trabajo y otras relacionadas con la innovación y el ejercicio de actividades no rutinarias. Incluye, además, aquellas cualidades de efectividad y actitud personal que se requieren en el lugar de trabajo para relacionarse con los compañeros. Si aten-

<sup>12</sup> Una explicación de los distintos subsectores y campos de actividad se encuentra en <http://www.qca.org.uk>

<sup>13</sup> Datos a 31 de junio de 2002 (fuente QCA).

demos a su naturaleza, los tipos de competencias que forman parte del Sistema son:

- 1. Competencias claves (“Key Skills”).** Comprenden capacidades básicas y necesarias para el desempeño en cualquier área ocupacional del Sistema. Son obligatorias para todas las cualificaciones del sistema académico general y del GNVQ, voluntarias en las NVQs. Estas competencias han evolucionado y en la actualidad corresponden a la capacidad de comunicación y relación con el entorno; utilización correcta de la aritmética y de los números; auto aprendizaje y solución de problemas e imprevistos.
- 2. Competencias transversales (“Core Skills”).** Comprenden un conjunto de capacidades que se requieren en diversas áreas ocupacionales y que son transferibles entre distintas actividades de un sector<sup>14</sup>.
- 3. Competencias específicas.** Se requieren para el desempeño de una función específica, dentro de un área ocupacional. Son las competencias técnicas tradicionales ligadas a las ocupaciones.

#### 1.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

El proceso<sup>15</sup> para aprobar una cualificación del sistema es el siguiente:

- a) Un determinado Consejo de Sectores de Competencia (SSC) identifica las necesidades de cualificación de su correspondiente campo profesional. El Consejo inicia un periodo de consultas dentro de su ámbito para asegurarse que los estándares que va a proponer cumplen las necesidades del sector.
- b) Un Organismo Acreditador (“Awarding Body”)<sup>16</sup> trabaja conjuntamente con el citado Consejo para preparar el sistema de aseguramiento de calidad y de evaluación de los candidatos, para asegurar que los estándares previstos puedan ser “certificables”.
- c) El Consejo hace una petición de financiación al QCA a través del Grupo de Aprobación de los Estándares.
- d) Se elabora el estándar ocupacional en el seno del Consejo aplicando la metodología de análisis funcional y estableciendo las unidades de competencia que formarán una cualificación.
- e) Se comprueba el estándar por la QCA de acuerdo con los criterios establecidos.

---

<sup>14</sup> En el marco de las NVQs se advierte una tendencia a identificar este tipo de competencias que permiten construir puentes con otras áreas ocupacionales de los sistemas general y GNVQ.

<sup>15</sup> Es necesario recordar que este es el esquema anterior cuando existían los NTOs y por tanto nos hemos limitado a un cambio de nombres a la espera de la entrada en funcionamiento de las nuevas estructuras.

<sup>16</sup> Alrededor de 100 organismos de este tipo existen (City and Guilds es el más importante). Además, se han constituido tres organismos unitarios (Assessment and Qualifications Alliance (AQA), Edexcel Oxford Cambridge y RSA Examinations (OCR)).

- f) El estándar se envía a un Centro Acreditador para que éste sea puesto a disposición pública para su información a los potenciales destinatarios.
- g) El estándar vuelve al QCA para su aprobación final<sup>17</sup>, por un máximo de cinco años.

## 1.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 1.5.1. Modelo de evaluación de la competencia

La evaluación basada en normas de competencia se concibe desde una perspectiva integrada de los diversos dispositivos que intervienen (centros de evaluación, evaluadores y verificadores), a través de un proceso que se desarrolla en cinco etapas<sup>18</sup>:

**a) Planificación de la evaluación.** Para asegurar que la evaluación sea justa para el candidato, éste debe estar siempre implicado desde el comienzo del proceso en función de sus posibilidades y capacidades. En todos los casos el proceso de planificación debe estar acompañado por documentación apropiada que contenga los detalles de la evaluación (plan de evaluación).

Por regla general el evaluador y el candidato se reúnen para despejar una serie de incertidumbres del proceso de evaluación: -¿qué competencias serán evaluadas?- ¿cuándo serán evaluadas?- ¿dónde serán evaluadas?- ¿cómo serán evaluadas?.

**b) Recogida de evidencias.** Se trata de una fase donde se recogen pruebas o evidencias de competencia de los candidatos, de tres fuentes: observando cómo el candidato realiza una actividad o tarea profesional en una situación real o simulada; a través de los portafolios o carpetas de las actividades profesionales del candidato y, finalmente, de fuentes documentales como testimonios o informes escritos que aporta el candidato.

Durante el proceso de evaluación es importante que queden despejadas cuestiones básicas para la evaluación, como qué tipo de evidencias son más apropiadas para medir los criterios de realización profesional, qué conocimiento necesita ser evaluado y cómo las evidencias van a ser evaluadas.

**c) Hacer juicios.** Una vez la evidencia se ha recogido, el evaluador juzga si las mismas prueban que el candidato cumple con los requisitos contenidos en los criterios de realización de cada elemento de competencia. En su juicio de competencia el evaluador valora si las evidencias recogidas tienen la suficiente calidad, manejando para ello los criterios de validez (debe ser apropiada a lo que se evalúa), fiabilidad (estabilidad en la medida), suficiencia (suficiente para probar competencia), autenticidad (genuina del candidato) y actualidad de las mismas.

<sup>17</sup> El promedio de aprobación de una cualificación es de 18 meses.

<sup>18</sup> Etapas basadas en "The NVQ and GNVQ Assessment Handbook" (1998).

**d) Informar de los resultados.** Es una etapa fundamental en la que el candidato recibe información específica sobre lo que ha conseguido o no durante el proceso. Al candidato se le da la oportunidad de discutir los resultados con el evaluador y las áreas o puntos fuertes y débiles que necesitan ser mejorados en el futuro.

**e) Registro de los logros.** La etapa final del proceso de evaluación es el registro de los resultados con el fin de que haya una clara documentación de lo que el candidato ha obtenido y lo que falta por conseguir, si solamente ha alcanzado una parte de la cualificación.

### 1.5.2. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente

La idea del Marco Nacional de Cualificaciones es crear un sistema que conecte las tres rutas existentes (General, GNVQ y NVQ) de modo que una persona pueda desplazarse desde una cualificación profesional específica NVQ, ya sea hacia el sistema de cualificaciones generales (GNVQ), ó hacia el sistema de cualificaciones académicas. Para cumplir con estos propósitos, las normas y cualificaciones están diseñadas desde la perspectiva de las necesidades de las empresas y además hacen posible la evaluación de los resultados del aprendizaje, independientemente de la manera, el lugar y el tiempo en que se adquiere la cualificación, eliminando las barreras que restringen el acceso y progreso en la cualificación y estando disponibles para todas aquellas personas que sean capaces de alcanzar el estándar correspondiente.

## 1.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 1.6.1. Principales resultados

El total de Certificaciones NVQ (QCA, septiembre 2001) se distribuye de la siguiente manera:

AREA OCUPACIONAL	Nº. CERTIFICADOS EXPEDIDOS	NIVEL CUALIFICACIÓN
1. Cuidado de la tierra, las plantas y los animales	91.206	80% niveles 1 y 2
2. Extracción de Recursos Naturales	14.259	95% niveles 1 y 2
3. Construcción	265.404	70% niveles 1 y 2, 30% nivel 3.
4. Ingeniería	362.216	Más del 80% niveles 2 y 3
5. Fabricación	142.404	95% niveles 1 y 2.
6. Transporte	62.411	95% niveles 1 y 2
7. Bienes y Servicios	954.790	90% niveles 1 y 2
8. Servicios Sociales y de Salud	334.961	80% niveles 2 y 3, 15% nivel 1.
9. Servicios Financieros y de Negocios	1.225.275	95 % niveles 1, 2 y 3
10. Comunicación	4599	40% nivel 2, 35% nivel 3, 30% nivel 4
11. Desarrollo del Conocimiento	31.262	80% nivel 3
Total Certificados	3.488.787	59% nivel 2, 18% de nivel 1 y 20% nivel 3.

Estos serían los datos del funcionamiento<sup>19</sup> referidos a la operatividad del Sistema en producir acreditaciones profesionales. Un segundo aspecto importante del funcionamiento son los datos referidos a la eficacia de los programas de formación financiados por los poderes públicos que ofrecen cualificaciones. Un tercer aspecto es el funcionamiento del que ha sido uno de los grandes pilares del Sistema desde sus comienzos, como son los Organismos Nacionales de Formación (NTOs).

Empezando por los datos de eficacia, el informe anual (2001-2002) del Inspector Jefe de la Inspección del Aprendizaje de Adultos, en su apartado sobre el funcionamiento de las NVQs apunta las siguientes conclusiones:

- Las áreas que mayores logros (en torno al 60% de los alumnos participantes) son las tecnologías de la información y comunicaciones y los programas de competencias básicas (“key skills”), siendo la construcción el área que peores resultados obtiene. Globalmente un 46% de los alumnos que empiezan certifican su formación en el sistema de las NVQs.
- Las personas que siguen el sistema de las NVQs representan un 13% (43.000 en cifras absolutas) del total de personas involucradas en programas de formación en el trabajo con financiación pública.

Las razones para explicar estos datos son que las NVQs no han podido explotar todo su potencial de flexibilidad, al fallar los proveedores de formación en adaptarse a los requerimientos de este Sistema. Así, se ha destacado que la evaluación en el trabajo apenas se utiliza, hay pocos evaluadores, dándose un peso excesivo a la evaluación basada en los “portafolios”. En este sentido se considera que hay una necesidad de incorporar un sistema ponderado de indicadores de rendimiento, en el que la observación directa debe ocupar un lugar principal. Finalmente se destaca un uso insuficiente de los mecanismos de verificación interna como medio para desarrollar las competencias de los evaluadores y la consistencia en sus juicios.

Los datos sobre el funcionamiento de los NTOs<sup>20</sup> confirman que estas organizaciones no han respondido a las expectativas que se tenían de ellas cuando fueron creadas. Entre las causas del mal funcionamiento<sup>21</sup> cabe destacar:

- Los empresarios no invirtieron lo necesario para mejorar la productividad en una economía cada vez más competitiva y globalizada. Se confió únicamente en los empresarios el liderazgo de las NTOs y éstos no estuvieron a la altura de las circunstancias.

<sup>19</sup> Estos datos confirman una reducción en la tasa de penetración de las NVQs en el mercado laboral, ya que 3 áreas ocupacionales (Ingeniería, Bienes y servicios y Servicios Financieros) comprenden cerca del 75% de todos los certificados.

<sup>20</sup> En el documento del Ministerio para la Educación y Competencias del año 2001 “Meeting the sector skills and productivity challenge” se reconoce el mal funcionamiento de estos dispositivos de participación en el pasado.

<sup>21</sup> Conclusiones de la investigación de Beattie (2002).

- No se ha detectado evidencia de que existiera una coordinación nacional de todas las instituciones relevantes en el ámbito de las competencias profesionales. Las NTOs operaron dentro de un marco altamente fragmentado de diferentes agencias locales, regionales y sectoriales (principalmente las llamadas Agencias de Desarrollo Regional). En este escenario no fueron capaces de establecer un trabajo asociativo con estas organizaciones, al faltar un mecanismo coordinador que asegurara que todos los esfuerzos individuales se aglutinasen en torno a objetivos nacionales económicos de carácter estratégico.
- No hay evidencias de que las prioridades de la industria hayan actuado como marco para las NTOs. Esto se debió a que la política del Ministerio para la Educación y las Competencias aconsejó que, en general, no hubiera un tratamiento diferenciado de las NTOs en relación con las prioridades de la industria. Así, a título de ejemplo, el sector de las biotecnologías, de alto valor en el conjunto del sector productivo, al tener un pequeño número de trabajadores no fue prioritario para formar un NTO.
- La tarea de alinear las NTOs con los intereses de la industria a la que representaban fue complicada, ya que éstas no generaron todas las competencias requeridas sino que se concentraron en ocupaciones clave dentro de esa industria, convirtiéndose en organismos de una parte de la industria y no del conjunto del sector.

### **1.6.2. Mejoras del Sistema**

La creación, en el año 2002, de los Consejos Sectoriales de Competencias<sup>22</sup> (SSCs) supone una decisión estratégica adoptada por el Gobierno británico, de gran importancia para entender la evolución futura del Sistema de Cualificaciones.

Esta nueva confluencia de intereses, de carácter bipartito, empresarios-gobierno, se espera reduzca el déficit de especialistas y competencias en tecnologías avanzadas y se convierta en una vía válida para mejorar la productividad y competitividad del Reino Unido.

Como organizaciones estratégicas, los SSCs tienen la siguiente misión:

1. Liderar el desarrollo de la fuerza laboral en sus correspondientes sectores para conseguir la mejora de la productividad y el empleo.
2. Construir y analizar las necesidades de competencias del sector, comunicadas de manera eficaz, para producir cambios reales en el mercado de trabajo y en la oferta de competencias en el futuro.
3. Influir directamente en la planificación y financiación de la educación y la formación en todo el Reino Unido.

---

<sup>22</sup> Una red de cinco sectores pioneros se ha constituido: Skillset (industrias audiovisuales), Lantira (medioambiente), Cogent (extracción gas e industrias petróleo), Skillfast-UK (industria textil) y Skillsmart (sector comercio minorista).

4. Formar fuertes vínculos entre empresarios, escuelas, institutos, proveedores de formación y enseñanza superior para influir en las decisiones de los jóvenes y adultos que aún no forman parte de la fuerza laboral.
5. Desarrollar evidencias convincentes y compartir mejores prácticas en el caso de empresas que invierten en la formación de competencias.
6. Implicar activamente a los sindicatos y organizaciones profesionales del sector.

A tal efecto se ha previsto desarrollar una serie de áreas clave de actividad entre las que se encuentran:

- El desarrollo de competencias futuras y un compromiso de productividad con planes de acción en cada sector.
- Asegurar el compromiso con el Sistema, de los empresarios, del Gobierno, agencias e instituciones clave de formación a través de la consulta y el acuerdo.
- Promover la inversión en competencias por parte de los empresarios, construyendo una red efectiva de empresarios a tal fin.
- Definir sectores clave de competencias ocupacionales y promover la igualdad de oportunidades respecto a una eventual carrera profesional.
- Informar sobre el impacto de la inversión pública y privada respecto a las prioridades del sector de competencias y el incremento de la productividad.

## 1.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### Listado de acrónimos

ACCAC	(Qualifications Curriculum & Assessment Authority for Wales): Autoridad de Evaluación, Cualificación y Curriculum de Gales
CCEA	(Council for the Curriculum Examinations and Assessment): Consejo para los Exámenes y Evaluación de Irlanda del Norte.
DfES	(Department for Education and Skills)
GNVQ	(General National Vocational Qualifications): Cualificaciones Nacionales Generales Profesionales
NCVQ	(National Council Vocational Qualifications): Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales
NTO	(National Training Organisation): Organismo Nacional de Formación
NVQ	(National Vocational Qualifications): Cualificaciones Nacionales Profesionales
QCA	(Qualifications and Curriculum Authority): Autoridad de las Cualificaciones y el Curriculum
SQA	(Scottish Qualification Authority): Autoridad Escocesa de Cualificaciones

SSC (Sector Skills Councils): Consejos Sectoriales de Competencias  
SSDA (Sector Skills Development Agency): Agencias para el Desarrollo de las Competencias Sectoriales

### Fuentes Consultadas

- Adult Learning Inspectorate (2002). *Annual Report of Chief Inspector 2001-2002*.
- Autoridad de Cualificaciones y Currículo (Borrador de trabajo) (Marzo 1999). "A guide to the arrangements for the statutory regulation of external qualifications in England, Wales and Northern Ireland". En <http://www.qca.org>.
- Beattie, S. (2002). "Are national training organisations an effective means of developing the UK skills base in the context of the global economy". Centre for Labour Market Studies, Working Paper 34, University of Leicester.
- Burke, J. (1989). "Competency based education and Training".
- Cedefop (2001) "European structures of qualification levels". Oficina Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Cruz, L. (2000). "Gobiernos, mercado de trabajo y formación profesional: Un análisis comparativo de España y Gran Bretaña". Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones. Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.
- DFEE. "National Vocational Qualifications". A guide for training and learning representatives.
- Ollin, R. and Tucker, J. (1998). "The NVQ and GNVQ Assessor Handbook". Second edition. Kogan Page.
- QCA (1997) "Awarding Bodies Common Accord".
- QCA (1997). "Internal verification of NVQs. A guide for internal verifiers".
- QCA (1998). "Assessing NVQs".
- QCA (1998). "External Verification of NVQs. A guide for external verifiers".
- QCA (1999). Informe del "Programa de Auditoría de Calidad del NVQ". 1998-1999. En <http://www.qca.org>.
- QCA (2001) "Annual NVQ Statistics". En <http://www.qca.org.uk/>
- QCA (2002). *Qualifications and Curriculum Five Year Review 2002*. En <http://www.qca.org>.

- Scottish Qualifications Authority. En <http://www.sqa.org.uk/>
- Wolf, A. (2001). *“La diversité des certifications professionnelles: un éclairage européen. En quels fondements pour la certification professionnelle? Un autre regard pour certifier”*. Cereq. En <http://www.cereq.fr>

## 2. NUEVA ZELANDA

### 2.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

Nueva Zelanda se encuentra frente a un escenario económico y social marcado por una serie de cambios, que están teniendo efectos importantes en la concepción de la estrategia futura de su sistema de educación y formación<sup>23</sup>. Esta estrategia se basa en la necesidad de desarrollar las siguientes<sup>24</sup> tres acciones complementarias:

1º. Reforzar los sectores productivos de mayor peso específico en la economía neozelandesa, como la fabricación de alimentos o el turismo, aplicando nuevas tecnologías de la información y comunicaciones o la biotecnología. En este sentido, un objetivo clave es acelerar las transiciones a productos y servicios de mejor calidad aumentando sustancialmente el esfuerzo en educación y formación ya que se quiere que los trabajadores puedan aplicar estas tecnologías a los procesos productivos.

2º. Aumentar el desarrollo de los nuevos sectores a través de la creación de valor añadido a los correspondientes productos, como en el caso de los productos farmacéuticos en el sector de las industrias biológicas, o la aplicación de la robótica a los procesos de fabricación industrial.

3º. Reforzar las industrias emergentes incorporando nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, materiales avanzados o biotecnología.

Este escenario está acentuando las diferencias entre la oferta y demanda de competencias y poniendo a prueba los resultados del sistema de educación y formación. En este sentido, durante la pasada década de los 90, hubo un gran debate<sup>25</sup> sobre la reforma<sup>26</sup> del sistema de certificación de la enseñanza secundaria en Nueva Zelanda que se materializó con la creación del Certificado Nacional de Logros Educativos (“National Certification Educational Achievement”-NCEA) a finales de 1990.

Esta reforma supuso el punto final de un largo proceso en la adaptación de los sistemas de educación y formación, que había comenzado en la mitad de la década de los años 80. El impulso de las reformas emprendidas durante esa década trataba de superar las barreras existentes entre los diferentes tipos y niveles de aprendizaje. Por esta razón, se pensó en que las funciones de supervisión de la formación se ubicaran en el Ministerio de Educación con el apo-

---

<sup>23</sup> Ver a este respecto las prioridades para este año en la reforma de la educación terciaria en la página web: <http://www.tec.govt.nz>.

<sup>24</sup> Según el documento “Estrategia para el Sector Terciario de la Formación (2002-2007)”.

<sup>25</sup> Consideraron la idea de que un sistema de evaluación y certificación que estimule y no inhiba es esencial para actualizar las competencias profesionales de la población.

<sup>26</sup> Aspectos como la reducción de la cantidad de evaluación externa, la reorientación hacia una evaluación basada en normas de competencia, la reducción de la discriminación entre los candidatos, la mejora en la consistencia del juicio de los profesores, el evitar fragmentar el aprendizaje o la combinación de estudios académicos y profesionales son objetivos que están detrás de estas reformas.

yo de la Agencia de Educación y Formación denominada ahora Competencias Nueva Zelanda –(“Skills New Zealand”).

La reforma estaba orientada tanto a implicar a las empresas en el desarrollo de las cualificaciones, como a estimular a los proveedores de formación a responder mejor a las necesidades formativas de las mismas. Para desarrollar esta tarea se constituyó a partir de la Ley de Formación en la Industria en 1992, la Organización de Formación en la Industria (“Industry Training Organization” - ITO), que agrupó a un conjunto de organismos que se encargarían de desarrollar las normas de competencias y de informar a los empresarios y trabajadores de los procesos de evaluación y formación.

El Marco Nacional de Cualificaciones creado también en 1992 (“National Framework Qualifications”-NQF) constituyó una de las reformas claves de las nuevas políticas de formación profesional, adoptadas con el objetivo de promover que las empresas asumieran una mayor responsabilidad en la gestión de formación profesional y en la mejora de la calidad del sistema de aprendizaje.

En el año 2000 el Gobierno inició una nueva revisión de su estrategia de formación con el objetivo de mejorar la eficiencia de los dispositivos formativos (fundamentalmente los ITOs) que forman parte del NQF. A finales de ese año la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Nueva Zelanda (“New Zealand Qualifications Authority”-NZQA) elaboró un plan de acción para el período 2000- 2003, con las siguientes prioridades:

- Se elaborarían cualificaciones pero adaptadas a la sociedad del conocimiento.
- Habría que garantizar la calidad en los planes de educación y formación.
- Sería necesario extender la cultura de evaluación a escala nacional.
- El grupo de la minoría Maorí se convertiría en colectivo prioritario.
- La colaboración con la industria y los grupos profesionales debería ser esencial para el buen funcionamiento del sistema.
- La evaluación del servicio de cualificaciones debería convertirse en un elemento básico para la mejora continua del sistema.
- Se deberían analizar las mejores prácticas internacionales en materia de cualificaciones.
- Se aumentaría significativamente la capacidad y flexibilidad del sistema para dar una mejor respuesta a los requerimientos del Gobierno.

En marzo de 2001 se produce la aprobación por el Gobierno de un documento para el debate, titulado “Competencias en una Economía del Conocimiento: Una revisión de la formación en la industria de Nueva Zelanda”. Con este documento se inicia un debate para la actualización del Sistema de Formación en

la Industria al cumplirse una década desde su implantación. En este sentido se acordó por el Gobierno constituir una Comisión de Educación Terciaria (que incluye entre otros a la formación profesional y la propia formación en la industria). Esta Comisión será la responsable de gestionar un fondo de aproximadamente 1,6 billones de dólares neozelandeses (aproximadamente 800 millones de euros) para los proveedores públicos y privados de educación y formación terciaria durante el periodo 2002-2007.

## 2.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

El Marco Nacional de Cualificaciones Neozelandés está orientado principalmente en hacer frente a los desafíos que plantea el sistema productivo. Su concepción se basa en los siguientes valores:

1º. Fomentar un enfoque global reconociendo todos los aprendizajes cualquiera que sea su procedencia (laboral, educativa, formativa o de la comunidad social).

2º. Fomentar un enfoque de aprendizaje *flexible* e innovador en los programas de formación, basado en una estructura modular común orientada hacia los resultados.

3º. Impulsar el *aprendizaje permanente de los ciudadanos*.

4º. Favorecer la accesibilidad de todos los ciudadanos para que no existan barreras que impidan la consecución de competencias con valor para el empleo.

5º. Garantizar la calidad del Marco Nacional.

6º. Potenciar una *colaboración* real entre las organizaciones de formación y sus clientes.

7º. Aportar una información clara y coherente de las cualificaciones existentes en el Marco Nacional.

## 2.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

### 2.3.1. La Autoridad Nacional de Cualificaciones de Nueva Zelanda

Es un Organismo Autónomo creado por la Ley de Educación de 1989. Su consejo de dirección es nombrado por el Ministro de Educación.

La misión de la Autoridad Nacional de las Cualificaciones<sup>27</sup>, es promover la mejora de la calidad de la educación en Nueva Zelanda a través del desarrollo y mantenimiento de un Sistema Nacional de Cualificaciones comprensible, accesible y flexible que apoye a las personas en la actualización de sus cualificacio-

<sup>27</sup> La NZQA es responsable de todo el marco de cualificaciones que no cubren los ITOs. Esto incluye los sectores Maorí, Ordenadores, Negocios, Manufacturas y Artes y Salud. En total la tercera parte de las cualificaciones son desarrolladas y revisadas por el NZQA.

nes sin tener que repetir innecesariamente una nueva evaluación o seguir estudios ya realizados anteriormente.

### **Organización y recursos**

La NZQA<sup>28</sup> determina y aplica las estrategias para la plena implantación del Sistema.

Entre sus actividades principales figura el desarrollo y mantenimiento del Sistema Nacional de cualificaciones, por lo que sus funciones<sup>29</sup> son:

- Registro de centros formativos públicos y privados. Aprueba y acredita cursos y cualificaciones locales.
- Ofrece asistencia a grupos de expertos que definen y actualizan las unidades de competencia y las cualificaciones nacionales.
- Registro nominal de los certificados nacionales expedidos y de los créditos acumulados por los estudiantes, así como la comunicación de los resultados de evaluación a los interesados.
- Gestión de ayudas para la formación del profesorado y dotación de recursos a los centros de formación. Además, administra, regula y realiza los exámenes a nivel nacional.

La NZQA se organiza en los siguientes Departamentos:

- Estrategia y políticas.
- Comunicaciones.
- Servicios de auditoría.
- Servicios financieros.
- Servicios de recursos humanos.
- Educación Secundaria.
- Educación Terciaria.
- Evaluación y desarrollo de objetivos.
- Acreditación.

---

<sup>28</sup> El presupuesto para 2002-2003 es de 23 millones de euros de los que el gobierno aporta el 31% y el resto (69%) corresponde a sus ingresos en pago a los servicios que presta (43% de la evaluación, 32% exámenes de secundaria, 15% proveedores de formación, y 25% de operaciones en el contexto del NQF). Para mayor información <http://www.nzqa.govt.nz/circulars>

<sup>29</sup> Para ello cuenta con un total de 239 personas en plantilla.

- Apoyo a los proveedores Maories

**Competencias Nueva Zelanda (“Skills New Zealand”).** Es una agencia establecida por mandato de la Ley de Educación de 1989<sup>30</sup>. La Ley de la Formación en la Industria de 1992 y la Ley de Formación del Aprendizaje Moderno, han ampliado sus responsabilidades. Su misión consiste en liderar una estrategia nacional en el desarrollo de competencias, contribuyendo a la expansión de la sociedad del conocimiento e influyendo en las empresas y sectores industriales. Entre sus objetivos estratégicos cabe citar los siguientes:

- Integrar una estrategia de desarrollo de competencias nacionales, para que en el 2003 estén puestos los fundamentos que permitan a las personas participar en la sociedad del conocimiento.
- Buscar la equidad en el logro de los aprendizajes de la minoría Maorí.
- Conseguir que en el 2005 cada joven neozelandés que deje la escuela tenga la oportunidad de acceder a un amplio abanico de educación superior y de rutas hacia el mundo laboral.
- Para el 2005 cada adulto trabajador activo en el mercado de trabajo, tendrá la oportunidad de acceder desde la educación o formación profesional a competencias y cualificaciones reconocidas a escala nacional.

Los principales clientes de este Organismo y sus principales programas son:

1. **Asalariados**, ya sea a través de los programas de la formación en la industria como el Moderno Aprendizaje.
2. **Desempleados adultos**, a través del programa Oportunidades de Formación.
3. **Escolares que dejan la escuela**, con el “Youth Training” o el “Skill Enhancement”.
4. **Escuelas**, como el “Tertiary Alignment Resource”, “Alternative Education”.
5. **Migrantes**, como el programa de Inglés para principiantes.

### 2.3.2. Participación de los actores

El Sistema de Cualificaciones neozelandés ha basado su actuación en el consenso social.

La participación de los actores sociales se produce a través de las *ITOs*, base del Marco Nacional de Cualificaciones. Obtienen subvenciones del Gobierno para suministrar formación en su sector industrial. Desarrollan las normas de competencia y las cualificaciones nacionales. Entre sus objetivos figuran:

---

<sup>30</sup> Se ha previsto su futura integración en la Comisión de Educación Terciaria.

- Elaborar estándares nacionales para su correspondiente<sup>31</sup> industria.
- Aportar información y apoyo a los empresarios y los participantes de formación.
- Establecer mecanismos para la formación dentro y fuera de las empresas del sector.
- Preparar los sistemas de evaluación de los participantes<sup>32</sup> en acciones de formación.
- Diseñar los mecanismos para el seguimiento de la calidad de la formación suministrada<sup>33</sup>.

## 2.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 2.4.1. Organización por sectores y niveles

En el Marco de Cualificación de Nueva Zelanda están comprendidos los 17 campos profesionales<sup>34</sup> siguientes:

Campos Profesionales	
Denominación	Nº de Subcampos
1. Agricultura, Forestal y Pesca	13
2. Artes y Artesanías	12
3. Servicios Financieros y de Negocios	11
4. Servicios Sociales y de la Comunidad	15
5. Tecnología de la Información	1
6. Habilidades Genéricas Básicas	2
7. Educación	7
8. Ingeniería y Tecnología	21
9. Salud	8
10. Humanidades	12
11. Ley y Seguridad	5
12. Maorí	16
13. Manufacturas	8
14. Construcción	8
15. Ciencias	5
16. Sector Servicios	23
17. Ciencias Sociales	3

<sup>31</sup> Los estándares de competencia se definen por un grupo de expertos dentro de la industria correspondiente y enviados a las diferentes partes interesadas (sindicatos, empresarios y profesionales del sector). La agricultura, turismo, electricidad, textil, construcción, gas e industria petroquímica están representados en estos sectores.

<sup>32</sup> 78.000 alumnos formados en 2001 (1/3 de ellos busca acreditarse a través de los Certificados Nacionales del NQF).

<sup>33</sup> La mayor parte de estas organizaciones están acreditadas para impartir formación vinculada al NQF.

<sup>34</sup> Para una mayor información <http://www.govt.nz/site/framework>

En lo que se refiere a los niveles de cualificación, hay que decir que éstos describen el nivel de profesionalidad adoptado dentro del Marco Nacional neozelandés. Dichos niveles se describen en el Cuadro N° 1:

Cuadro N° 1. Descripción de los niveles que constituyen el Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales de Nueva Zelanda.

NIVEL	PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO	CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES ASOCIADAS AL PROCESO	RESPONSABILIDAD Y AUTONOMÍA EN EL TRABAJO
1	<b>Desarrolla procesos:</b> En una gama limitada, Repetitivos y conocidos dentro de un contexto bien definido.	<b>Utiliza conocimientos y capacidades</b> : Usa pocos conocimientos y aptitudes cognitivas, no generando nuevas ideas	<b>Aplicada a:</b> Actividades dirigidas, bajo estrecha supervisión. No hay Responsabilidad sobre el trabajo o aprendizaje de otros.
2	Establecidos y familiares, en los que hay una selección clara de respuestas rutinarias.	El conocimiento es funcional y básico, manejando la información disponible. Adopta soluciones conocidas para problemas corrientes. Escasa generación de ideas.	Actividades bajo supervisión general, con cierta responsabilidad sobre la cantidad y la calidad del trabajo de los demás.
3	Requiere una serie de aptitudes bien desarrolladas que ofrezcan una selección de procedimientos importantes, que se emplean en una serie de contextos conocidos.	Se utilizan ciertos conocimientos teóricos relevantes con una interpretación de la información disponible. Hay discreción y juicio en las respuestas conocidas a problemas corrientes.	Actividades dirigidas con cierta autonomía. Responsabilidad sustancial sobre la calidad y cantidad de resultados, con posible responsabilidad sobre el resultado de otros.
4	Requieren una gran variedad de aptitudes técnicas y académicas y una gran selección de procedimientos. Los contextos son variados tanto conocidos y no conocidos.	Se utiliza una amplia base de conocimiento con ciertos conceptos teóricos, interpretando analíticamente la información. Se da un juicio razonado, dentro de una serie de respuestas, algunas veces innovadoras, a problemas concretos pero a menudo corrientes.	Actividades dirigidas por uno mismo con plena responsabilidad sobre la calidad del resultado. Posible responsabilidad sobre la calidad y cantidad del resultado de otros.
5	Se trata de procesos que requieren una amplia gama de aptitudes académicas o técnicas especializadas. Uso de una amplia gama de procedimientos estándar y no estándar. Se emplean en una amplia variedad de contextos rutinarios y no rutinarios.	Se utiliza una amplia base de conocimientos de tipo experto en algunas áreas. Interpretación analítica de una variedad de datos. Determinación de métodos apropiados en respuesta a una gama de problemas concretos con algunos elementos teóricos.	Actividades dirigidas por uno mismo y algunas veces dirigidas por otros. Plena responsabilidad sobre la naturaleza, cantidad y calidad de los resultados. Posible responsabilidad sobre el resultado obtenido por el grupo.
6	Requieren un dominio de aptitudes técnicas muy especializadas o académicas. Hacen uso de una amplia selección de procedimientos estándar y atípicos, a menudo en combinaciones atípicas. Se emplean en contextos no rutinarios o rutinarios pero muy variables.	Conocimientos especializados en más de un área. Análisis, reformulación y evaluación de una amplia gama de información. Formulación de respuestas adecuadas para resolver tanto problemas concretos como abstractos.	En la gestión de procesos. Con amplios parámetros para actividades definidas. Con plena responsabilidad para determinar y lograr resultados personales, de grupo, o ambas cosas.

NIVEL	PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO	CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES ASOCIADAS AL PROCESO	RESPONSABILIDAD Y AUTONOMÍA EN EL TRABAJO
7	Trata procesos que requieren dominio de aptitudes académicas y técnicas muy especializadas y de competencias de investigación básica en una disciplina importante. Hacen uso de toda la variedad de procedimientos en una disciplina importante. Aplicación en contextos complejos, variables y especializados.	Conocimiento importante de una disciplina con áreas de amplia especialización. Análisis, transformación y evaluación de conceptos y datos abstractos. Creación de respuestas adecuadas para resolver problemas específicos o abstractos y contextuales.	Planificación y gestión de procesos. Plena responsabilidad para determinar, conseguir y evaluar resultados personales, de grupo, o ambas cosas.
8	Se trata de procesos que requieren conocimientos técnicos y de investigación excelentes, especializados y avanzados.	Utilización de gran cantidad de conocimientos en un área compleja y especializada. Generación, evaluación y síntesis de información.	Aplicada en la planificación, gestión y optimización de todos los aspectos de los procesos en cuestión. En contextos complejos e impredecibles.
9	Procedimientos técnicos complejo, avanzados y de investigación. Se aplican en contextos impredecibles y muy especializados.	Utilización de conceptos en niveles muy abstractos. Creación de respuestas a problemas abstractos que amplíen o cambien el conocimiento tácito.	Aplicada en actividades con plena responsabilidad para determinar, conseguir, evaluar y aplicar todos los resultados personales, de grupo o ambas cosas.

Los niveles 1-3 corresponden a las normas de competencia de la enseñanza secundaria y formación básica profesional. Los niveles 4-6 son de cualificaciones técnicas avanzadas. Los niveles 7, 8 y 9 corresponden a cualificaciones avanzadas de grado y postgrado.

#### 2.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

El modelo de cualificación neozelandés comprende los siguientes elementos básicos:

- a) Resultados de aprendizaje (“learning outcomes”). Especifican lo que una persona tiene que lograr para ver reconocida su cualificación.
- b) Unidades de competencia (“Unit standards”). Son desarrolladas por expertos, cada una tiene un valor o crédito en el Sistema. Proporcionan objetivos y criterios para evaluar el desempeño de los candidatos frente a una cualificación del Sistema Nacional de Cualificaciones. Las unidades pueden ser obligatorias, opcionales, de elementos comunes (“core sets”) o de ramales (“strand”), estas dos últimas también pueden ser opcionales y obligatorias.
- c) Normas de logros (“Achievement Standards”). Utilizadas solo en el contexto escolar, conducen al Certificado Nacional de Logros Educativos. Una norma de logro expresa lo que el estudiante se espera que sepa y sea capaz de hacer para obtener créditos que le lleven a una cualificación. Los expertos

describen las normas de logros<sup>35</sup> en términos más amplios que las unidades de competencia.

- d) El nivel de cualificación, según lo especificado en el cuadro del apartado 2.4.2.
- e) Criterios de evaluación. Están formados por tres partes fundamentales: el resultado que ha de ser evaluado; la calidad y tipo de prueba que deben tenerse en cuenta a la hora de juzgar la evaluación y el contexto donde se aplica la prueba y los límites para juzgarla.
- f) El crédito. Es una medida de la cantidad de aprendizaje y evaluación necesaria para obtener una cualificación<sup>36</sup>. Un crédito es el tiempo estimado de diez (10) horas de aprendizaje. Este tiempo se mide en tres segmentos de actividad: el tiempo de contacto directo con profesores y formadores (aprendizaje directo), el tiempo de estudio (tareas de aprendizaje, auto estudio) y el tiempo dedicado a la evaluación.

### **2.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones**

Una pieza básica del Sistema Nacional de Cualificaciones es el Registro de Aseguramiento de la calidad de las Cualificaciones del Sistema. Creado en 2001 con el objetivo de asegurar que todas las cualificaciones del Sistema tengan un propósito y estén diseñadas en función de sus principales destinatarios, el Registro pretende mantener e impulsar las posibilidades de transferencia de créditos para los estudiantes creando a tal efecto un sistema común de créditos.

El Registro, fundamentalmente, asegura la calidad de las unidades de competencia de las cualificaciones remitidas al NQF por los organismos correspondientes que desarrollan las cualificaciones (en su caso los ITOs). En él se registrarán todas las cualificaciones del NQF además de las que provienen de universidades e institutos politécnicos.

Los criterios para el registro de estas cualificaciones se basan en que las normas de competencia elaboradas se adecuen a su finalidad, tengan capacidad de ser evaluables y de una interpretación consistente. Las cualificaciones asimismo deben poder ser logradas y claras en sus objetivos.

Por otra parte, los Organismos de Aseguramiento de la Calidad deciden los estándares que garanticen una oferta formativa suficiente para obtener la cualificación. Los criterios generales para asegurar la calidad en las cualificaciones, y las diferentes rutas para alcanzarlas, deben reflejar los resultados de aprendizaje. Estos se han de establecer con el mayor detalle posible, permitiendo comparaciones significativas con otras cualificaciones para determinar sus equivalencias dentro del NQF.

---

<sup>35</sup> Ejemplos de normas de logros son: la producción de escritura formal, la lectura y comprensión de textos o la comprensión oral o visual de textos.

<sup>36</sup> Un año a tiempo completo dentro de un programa se traduce en 120 créditos.

## 2.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 2.5.1. El modelo de evaluación

En el año 2001 la NZQA publicó una guía para tutores y formadores sobre como ha de ser la evaluación de los estándares de competencia que forman parte del Sistema Nacional de Cualificaciones. A lo largo de esta guía se ofrecen orientaciones para desarrollar el proceso de evaluación de la competencia profesional, explorando los fundamentos y principios básicos de esta evaluación. El modelo de evaluación reflejado en esta guía presenta las siguientes características:

1. Las evidencias de competencia son evaluadas frente a criterios públicos y por tanto son transparentes.
2. Los criterios de evaluación figuran expresados en las unidades de competencia.
3. Los criterios son interpretados con la ayuda de un asesor externo.
4. Todo candidato a obtener una cualificación del Sistema tiene garantizado el reconocimiento parcial de la competencia y por tanto obtiene un crédito que puede capitalizar.
5. Las evidencias de competencia se valoran en términos de “cumplir o no cumplir” con los criterios de la unidad de competencia.

Es importante también señalar la tradición en Nueva Zelanda que el aprendizaje previo o anterior tiene en el Sistema de Cualificaciones, referido a dos situaciones:

***El aprendizaje previo con evidencia de desempeño anterior.*** Es aquella situación donde un adulto ha sido competente durante años pero no tiene una cualificación reconocida. A través de pruebas de su trabajo, como informes de validación de compañeros o supervisores, puede alcanzar una cualificación total o parcial sin necesidad de ser evaluado formalmente.

***El aprendizaje previo sin evidencia verificable previa de desempeño.*** En esta situación los candidatos no han demostrado sus competencias y conocimientos dentro de una organización o empresa y por tanto no son capaces de producir evidencias convincentes de su competencia. La evaluación se produce dentro de un curso de formación y el candidato podría tener reconocimiento sobre algunas unidades de competencia.

### 2.5.2. Acreditaciones del Sistema y formación permanente

Las Acreditaciones que pueden ser reconocidas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones, son los Diplomas y Certificados Nacionales pertene-

cientes a cada uno de los 17 sectores que forman el mismo. Además se acreditan tres cualificaciones genéricas de carácter transversal como son los Certificados de Logros Educativos<sup>37</sup> (niveles 1 y 2), el Certificado Nacional de Competencias para el Empleo y los Certificados Nacionales de Logros de Aprendizaje (niveles 2, 3 y 4).

El Certificado de Logros de Aprendizaje<sup>38</sup> representa a las nuevas cualificaciones nacionales para estudiantes de enseñanza secundaria. Es una cualificación diseñada para facilitar que los alumnos puedan organizar su itinerario formativo en función de sus necesidades, bien como preparación para insertarse en el mercado laboral o como manera de progresar en un itinerario de formación profesional continua.

En este sentido la progresión guarda relación con los niveles de cualificación. Así las personas que se certifican en el nivel 2 demuestran que son capaces de trabajar directamente en actividades con una supervisión general y pueden aplicar competencias a procesos de trabajo.

Las personas que se certifican en el nivel 3 son capaces de trabajar con una relativa autonomía y de elegir entre un abanico de competencias bien desarrolladas para utilizarlas en contextos que conocen.

Las personas que se certifican en el nivel 4 demuestran que tienen capacidad de autonomía en la solución de problemas no conocidos. Este certificado puede llevar a cualificaciones de mayor nivel en múltiples campos o en otras cualificaciones especializadas.

## 2.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 2.6.1. Principales resultados

Los resultados publicados hasta octubre del 2002 confirman los siguientes datos :

Existen 858 cualificaciones registradas entre Certificados y Diplomas; 16.683 unidades de competencia y 487 Normas de Logros<sup>39</sup>.

- Están contabilizadas 47 Organizaciones de Formación en la Industria (ITOs), 6 Organismos Nacionales de Estándares (NSBs), 649 centros de formación privados registrados frente a solo 9 públicos y 1.143 proveedores de formación homologados por la NZQA.
- El total de alumnos registrados es de 791.926 y 96.240 personas obtienen cualificaciones reconocidas.

---

<sup>37</sup> Expedidos por el Ministerio de Educación pero formando parte del Sistema Nacional de Cualificaciones.

<sup>38</sup> Bajo la responsabilidad de la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Nueva Zelanda.

<sup>39</sup> Forman parte de los Certificados Nacionales de Logros Educativos.

## 2.6.2. Evolución y mejora del sistema

El futuro trabajo de la NZQA intenta responder a los retos de una sociedad en cambio constante. Para ello el Gobierno a través del Ministerio de Educación<sup>40</sup> ha planteado las siguientes líneas de trabajo:

- Continuar el trabajo con los clientes y usuarios para asegurar que contribuye de manera coordinada a alcanzar los logros de desarrollo del país.
- Reforzar los vínculos existentes entre las organizaciones, centros y proveedores para mejorar la calidad de la formación y las cualificaciones.
- Construir estos vínculos a través de la identificación de oportunidades de colaboración; acercándose a la realidad internacional de las buenas prácticas; desarrollando un mayor liderazgo en el aseguramiento de la calidad en la educación; investigando el uso del servicio de evaluación de las cualificaciones por nuevos grupos de clientes y fortaleciendo los lazos entre la educación secundaria y terciaria a través de la implantación del Certificado Nacional de Logros Académicos (NCEA) y el Registro de Aseguramiento de la Calidad de las Cualificaciones.
- Promover las rutas de aprendizaje entre las cualificaciones a través de componentes transversales y la transferencia de créditos a través de la implementación del Registro de Aseguramiento de la Calidad de Nueva Zelanda.

## 2.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### Listado de Acrónimos

- ITO (Industry Training Organization): Organización de Formación e Industria.
- NCEA (National Certification Educational Achievement): Certificado Nacional de Logros Educativos.
- NQF (National Framework Qualifications): Marco Nacional de Cualificaciones.
- NZQA (New Zealand Qualifications Authority): Autoridad Nacional de Cualificaciones de Nueva Zelanda.

### Fuentes Consultadas

- Autoridad Nacional de las Cualificaciones (NZQA). [www.nzqa.govt.nz](http://www.nzqa.govt.nz).
- Industry Training 2001. En <http://www.skillnz.govt.nz/programmes/industry>
- *Learning and assessment: A guide to assessment for the national qualifications framework*. En <http://www.nzqa.govt.nz>

<sup>40</sup> En la publicación "Briefing for the Incoming". Minister of Education (2002).

- *Moving forward: 2001 Review*. En <http://www.skillnz.govt.nz/programmes/industry>
- Richardson, B. (2000). *Sistemas de Cualificaciones Profesionales de Nueva Zelanda*. En Congreso Internacional: “Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea”. Donostia- San Sebastián. Junio 20 al 22, 2000.
- Strachan, J. (2002): “*Assessment in change: some reflections on the local and international background to the national certificate of educational achievement (NCEA)*”. En <http://www.nzqa.govt.nz/ncea/news>

### 3. AUSTRALIA

#### 3.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

En los últimos 20 años se vienen produciendo en Australia una serie de cambios en las necesidades de formación y cualificación de su población activa. Aspectos importantes que reflejan estos cambios, son el incremento de la contratación temporal y a tiempo parcial<sup>41</sup>; el aumento en la demanda de competencias de más alto nivel; el desplazamiento de la economía hacia el sector servicios<sup>42</sup> y una demanda cada vez mayor de un tipo de competencias, no estrictamente técnicas, de amplia base, genéricas y transferibles.

Cada uno de estos aspectos requeriría una explicación en profundidad, sin embargo baste citar los efectos que el aumento de la contratación temporal y a tiempo parcial tienen sobre la economía del sistema de educación y formación, debido a que las personas que tienen este tipo de contratos suelen financiar su propia formación y, al contrario, las que tienen un contrato fijo y a tiempo completo su actualización profesional es financiada por las empresas.

Otras importantes consecuencias se observan en el sector servicios donde se ha producido una mayor demanda de trabajadores cualificados<sup>43</sup>. Los trabajos exigen cada vez más la posesión de competencias de tipo genérico o transversal, como comunicación o trabajo en equipo, como consecuencia de estrategias empresariales basadas en la calidad e innovación en sus productos y servicios. Factores como la precariedad en el empleo y la falta de oportunidades de recibir una formación estructurada, están entre las causas que influyen en los problemas de reclutamiento de mano de obra en este sector<sup>44</sup>. En general, se está produciendo en el mercado laboral australiano un fenómeno común al de otros países de economía occidental, caracterizado por el aumento del peso de los niveles de cualificación altos y la disminución de los niveles bajos de cualificación<sup>45</sup>.

El Gobierno, para afrontar estos problemas, emprendió en 1994 una reforma de sus sistemas de educación y formación, adoptando el enfoque de competencias profesionales. En este sentido se creó en 1994 la Autoridad Nacional Australiana de Formación (“Australian National Training Authority”-ANTA) con el objetivo de promover normas de competencia producidas desde el mercado laboral.

A tal efecto se autorizaron los llamados Organismos Asesores de Formación en la Industria (“Industry Training Advisory Board”-ITABs) que venían a establecer

<sup>41</sup> Las cifras son un 6,8% de contratos a tiempo parcial en 1996 y un 11,9% en 2001. Un 13% de contratos temporales en 1991 y un 26,4% en 1999.

<sup>42</sup> Los pesos más significativos son: Servicios (76,8%), Manufacturas (15%), Minería, Agricultura y Pesca (4-5%).

<sup>43</sup> En ocupaciones de gestión y servicios profesionales ha crecido la demanda en un porcentaje que va desde un 30% en 1991 a 38% en 2001.

<sup>44</sup> Los Servicios de Empleo cifran en un 10% las vacantes mensuales que no pueden cubrirse. Alcanzando hasta el 55% en ocupaciones como ventas en la construcción.

<sup>45</sup> En trabajos de transporte de mercancías y ocupaciones como conductor, ha disminuido la ocupación desde un 23% al 18% durante el período 1991-2001.

una conexión entre la empresa y el mundo educativo, para desarrollar Paquetes Nacionales de Formación vinculados al futuro Marco Nacional de Cualificaciones (“Australian Qualifications Framework”-AQF).

En 1995 se creó el Marco Nacional de Cualificaciones<sup>46</sup> (“Australian Qualifications Framework”- AQF) y al año siguiente el Marco Nacional de Formación (“National Training Framework”-NTF) impulsado desde el ANTA, con el objetivo de adoptar un marco nacional de formación basado en el aprendizaje por competencias. El NTF incorpora procedimientos, estándares y mecanismos para la implantación, evaluación y certificación de programas.

En 1998 el Gobierno aprobó la llamada Estrategia de Australia para la Educación y Formación Profesional (1998-2003) que aporta una visión renovada del sistema basada en la afirmación de una serie de valores sobre los trabajadores, alumnos, empresas e instituciones de educación y formación.

### 3.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

El Marco Nacional de Cualificaciones (AQF) es un marco de carácter nacional que incluye todas las cualificaciones de la enseñanza secundaria y la formación profesional. Sus principales objetivos son:

- Proporcionar un reconocimiento sólido y coherente a escala nacional de los logros de aprendizaje correspondientes a la enseñanza secundaria.
- Ayudar a desarrollar itinerarios flexibles entre los sectores de la educación y la formación y entre sectores del mercado, sobre la base de un reconocimiento de la experiencia laboral.
- Contribuir al desarrollo del aprendizaje permanente de los ciudadanos.
- Impulsar una formación de mayor calidad a través del suministro de las cualificaciones requeridas por el mercado laboral.
- Promocionar el reconocimiento internacional de las cualificaciones producidas por el sistema australiano de cualificaciones.

### 3.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

En Australia no cabe hablar de la existencia de una Autoridad Nacional de Cualificaciones como tal. El Marco Nacional de Cualificaciones tiene un Consejo Asesor sin funciones ejecutivas para aprobar o acreditar instituciones. En este sentido son las autoridades estatales y territoriales las que tienen capacidad para regular organismos encargados de proporcionar el conjunto de estándares de competencia que se alinean con las cualificaciones contenidas en los Paquetes Formativos. Por tanto, se puede hablar de un sistema de cualificaciones basado en la formación.

---

<sup>46</sup> El marco ha tenido un desarrollo bajo la supervisión del Consejo Ministerial de Educación, Empleo, Formación y Asuntos juveniles que ha establecido un Consejo Asesor del AQF.

### 3.3.1. La Autoridad Nacional de Formación Australiana

Su misión es asegurar, por un lado, que las competencias de la población activa australiana sean suficientes para apoyar al comercio y la industria en su esfuerzo de lograr una mayor competitividad y, por otro, proporcionar a las personas oportunidades de optimizar su potencial profesional.

La Autoridad centra sus esfuerzos en la construcción de un Sistema Nacional de Educación y Formación profesional. Entre sus objetivos figuran:

- La construcción de un liderazgo desde la industria de la educación y formación profesional.
- Ayudar a desarrollar rutas flexibles entre los sectores educativos y los sectores de formación con los sectores clave del mercado de trabajo, sobre la base del reconocimiento del aprendizaje previo.
- Integrar y conciliar los intereses de los proveedores de formación con los clientes de estos servicios ya sea éstos personas o empresas.
- Fomentar el progreso de las personas a través del aumento de sus niveles de cualificación mejorando su acceso a la formación permanente.
- Estimular una mayor calidad en la oferta de formación profesional.
- Promover el reconocimiento nacional e internacional de las cualificaciones australianas.

#### Organización y recursos

El Consejo Ministerial de la ANTA es el organismo clave de decisión en el Sistema. Comprende a los ministros de Educación y Formación profesional de la Commonwealth, Estado y Territorios. Tiene a su vez una serie de comités externos que apoyan al ANTA, como el Comité del Marco Nacional de Formación, el Programa de Nuevos Aprendices, el Comité de Estadísticas Nacionales de Formación, el Comité de Investigación y Evaluación o el Comité de Auditorías.

Los recursos humanos<sup>47</sup> con que cuenta comprenden una plantilla de casi 100 personas que actúan según un código de conducta cuando tienen que representar en actos públicos al ANTA.

La financiación, puesto que forma parte del sistema público de educación y formación<sup>48</sup>, la recibe la ANTA en su mayor parte de los fondos provenientes de la Ley de Educación y Formación.

<sup>47</sup> La ANTA trabaja con empresas consultoras contratadas por periodos fijos para realizar un servicio concreto. En el período 1999-2000 contrató 36 con un gasto cercano a 1 millón de euros.

<sup>48</sup> El 85% de un total cercano a los 0,5 millones de dólares en 1999-2000.

### 3.3.2. Participación de los actores

Australia se decidió por constituir y desarrollar un sistema de educación y formación profesional gestionado por los empresarios y las empresas de los sectores productivos que intervienen en los distintos planos de la realidad del mercado laboral, como el nacional y el de los estados y territorios a través de los ITABs. Además, en el ámbito local se ha comenzado a trabajar con las empresas, a través de los institutos técnicos de formación profesional, a partir de las necesidades de formación detectadas por las propias industrias. Esta política ha traído consigo cifras de hasta el 60% de inversión en formación por los empresarios en planes de formación para sus empleados<sup>49</sup>.

## 3.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 3.4.1. Organización y sectores

Las Cualificaciones reconocidas se elaboran desde los sectores profesionales a través de una red de 23 ITABs<sup>50</sup> existentes que abarcan los campos profesionales que se recogen en el cuadro siguiente:

Campos Profesionales
1. Industria del Automóvil
2. Industria de la Construcción
3. Sector Servicios de Empresas
4. Industrias de la Salud y Servicios Comunitarios
5. Industrias de la Cultura
6. Industrias de las Comunicaciones y Electrotecnología
7. Industrias de Servicios Financieros
8. Industrias de Procesamiento de Alimentos
9. Industria Forestal
10. Industrias de Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones
11. Industrias de Manufacturas
12. Sector del Gobierno Local
13. Industrias relacionadas con el Sector Servicios y la Ingeniería
14. Industria Minera
15. Industrias de Procesos de Fabricación
16. Industrias de Servicios a la Propiedad
17. Industrias de Seguridad Pública
18. Industrias Sector Servicios Personales
19. Industrias Rurales y Regionales
20. Industria de la Pesca
21. Industrias del Deporte y el Ocio
22. Industria del Turismo
23. Industria del Transporte.

Cada uno de estos sectores, con el apoyo de sus correspondientes ITABs, elabora un plan estratégico para 3 años, en el que se ponen de manifiesto las necesidades de formación del sector y las acciones que tienen que llevarse a ca-

<sup>49</sup> Según el tamaño de la empresa este porcentaje oscila entre el 94% en grandes empresas, 71% en empresas de tamaño medio y 30% en pequeñas y medianas empresas.

<sup>50</sup> Para más información sobre esta red consultar <http://www.ntisgov.au>

bo para mejorar las competencias de los trabajadores a través del contenido de los Paquetes de Formación.

Los ITABs desarrollan un conjunto de diversas actividades, como la identificación de las competencias requeridas por la industria en sus diferentes niveles de formación; el desarrollo de normas de competencia para cada programa formativo dentro del sistema de paquetes formativos; la identificación de las cualificaciones que deben ser incorporadas y el desarrollo de directrices de evaluación de las competencias requeridas en dichos paquetes formativos. Reciben el apoyo financiero de la ANTA para las actividades que realizan en materia de normas de competencia, así como en su colaboración en los planes nacionales de educación y formación profesional.

### 3.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

El modelo de competencia del Marco Australiano de Cualificaciones, significa que una persona tiene y aplica las habilidades y conocimientos definidos por normas, expresadas como resultados de aprendizaje correspondiente a los requerimientos del mercado de trabajo.

Las cualificaciones que se acreditan son las siguientes:

**Certificado I.** Representa una cualificación limitada que se utiliza en algunas industrias como punto de inserción o entrada. A menudo comprende los requisitos de competencias genéricas de la industria con un rango técnico limitado, ya que el trabajo suele ser rutinario y estrechamente supervisado<sup>51</sup>.

**Certificado II.** Representa una base operativa de la cualificación que acompaña a un rango amplio de funciones y actividades que requieren un conocimiento fundamental de las operaciones y unas competencias prácticas limitadas en un contexto definido<sup>52</sup>.

**Certificado III.** Representa una cualificación de un experto operador<sup>53</sup> que aplica un amplio rango de competencias dentro de un contexto laboral más variado. Posiblemente aporta consejo técnico y apoyo a un equipo y desarrolla por tanto ciertas responsabilidades de líder de equipos.

**Certificado IV.** Representa una cualificación que está basada sobre aplicaciones técnicas más sofisticadas<sup>54</sup> que implican competencias que requieren un incremento del conocimiento técnico aplicado en un ambiente no rutinario y que implica ejercer el liderazgo sobre equipos de trabajo.

**Diploma.** Representa una cualificación<sup>55</sup> que contiene una gran base teórica, e incluye competencias técnicas o de gestión que se utilizan para planificar y supervisar el trabajo propio y/o el de los demás.

<sup>51</sup> Un ejemplo es la ocupación de florista.

<sup>52</sup> Recepcionista, operador turístico.

<sup>53</sup> Terapeuta belleza, mecánico motor, electricista.

<sup>54</sup> Analista de sistemas, diseñador gráfico, decorador interiores.

<sup>55</sup> Hay diplomas de construcción y de tecnologías de la información.

**Diploma Avanzado.** Representa una cualificación<sup>56</sup> que implica aplicaciones técnicas, creativas, conceptuales o de gestión, construidas sobre competencias de amplia base o especializadas y relacionadas con una amplia variedad de contextos.

Estas cualificaciones preparan a los candidatos tanto para un empleo como para continuar avanzando en la ruta académica.

Los certificados I y II representan a cualificaciones que reconocen competencias profesionales básicas. Mientras los de nivel III y IV son cualificaciones con más tradición como oficios del sector.

En general se puede decir que el conjunto de estos certificados reconocen competencias de la propia industria que fija las cualificaciones que necesita. Estas competencias se alcanzan bien sea a través de programas de aprendizajes, cursos de formación inicial o continua o en el marco del reconocimiento previo del aprendizaje<sup>57</sup>.

### 3.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

#### Paquetes de formación

Un Paquete Formativo es un conjunto de cualificaciones y normas dirigidas a la evaluación y reconocimiento de las competencias de las personas. A través de los mismos, se describe que competencias y conocimientos son necesarios para un desempeño efectivo en el lugar de trabajo. Constituyen no sólo una de las vías para la obtención de cualificaciones reconocidas de la educación y la formación profesional, sino que también se han convertido en un sistema nacional para acreditar la formación suministrada por los proveedores públicos.

Los paquetes de formación se conciben como productos nacionales<sup>58</sup> desarrollados por el sector productivo<sup>59</sup> para responder a las necesidades de formación emergentes que los Organismos de Formación Registrados (“Register Training Organization”-RTOs) utilizan como base del desarrollo de sus programas<sup>60</sup>. Además contienen un conjunto de materiales complementarios como estrategias de aprendizaje, instrumentos de evaluación y desarrollo de materiales didácticos. Tienen como propósito apoyar a las organizaciones de formación en el desarrollo de programas flexibles, para responder a las necesidades particu-

---

<sup>56</sup> Recepcionista de alojamientos.

<sup>57</sup> El reconocimiento previo del aprendizaje permite que una persona pueda recibir un reconocimiento de sus competencias sin importar el lugar donde hayan sido adquiridas.

<sup>58</sup> 76 paquetes se han elaborado a fecha octubre 2002. El sector que tiene mayor peso de unidades de competencia es el hospedaje (313.309) seguido por la administración con 295.972 unidades de competencia. Su período de vigencia es de tres años. Una vez validado por las ITABs se remite al Consejo Nacional de Calidad de la Formación para su aprobación.

<sup>59</sup> El proceso de aprobación comienza cuando la ANTA acepta un paquete formativo una vez ha verificado que éste responde a las necesidades de una determinada industria o sector.

<sup>60</sup> Con su puesta en marcha en 1998 se consiguió una mayor flexibilidad en el acceso a la formación de modo que cada alumno puede ahora acreditar una parte de su cualificación en uno de ellos y el resto en otro distinto.

lares individuales o de una empresa, sector o región sin perder su carácter nacional.

En función del tipo de cualificación de que se trate, se constituyen los Paquetes Formativos a partir de la combinación de cinco tipos de unidades de competencias:

1. Solo competencias esenciales.
2. Competencias esenciales y opcionales.
3. Competencias esenciales y especializadas.
4. Competencias esenciales, especializadas y opcionales.
5. Competencias opcionales.

En el primer modelo, todas las unidades conforman una cualificación que ha de lograrse a través de competencias esenciales. Suele ser una cualificación poco habitual, ya que no permite flexibilidad en su estructura y asume que todos los trabajos requieren la misma aplicación de competencias (Ej, el Certificado II en Estudios de Animales).

El segundo modelo, comprende un grupo de unidades obligatorias y otro de unidades opcionales para completar la cualificación. Esta es una de las más frecuentes combinaciones. En algunas circunstancias la industria determina que cualificación debe comprender una mayor número de unidades obligatorias y un limitado número por tanto de opcionales. La clave en este modelo es asegurar una suficiente cohesión en las unidades, para dar coherencia a la cualificación y un aceptable rango de situaciones de trabajo que permita la combinación de unidades opcionales. Un ejemplo de este modelo es la cualificación del Certificado III en Tecnologías de la Información.

El tercer modelo es una variación del anterior. De nuevo hay unidades esenciales pero la elección de otras voluntarias se hace sobre un grupo definido de unidades especializadas. Es un modelo útil para un tipo particular de especializaciones reconocidas por la industria. Un ejemplo es el Certificado IV en Enfermería Veterinaria.

El cuarto modelo es más complejo. Es útil cuando la estructura de la cualificación tiene que adaptarse a un rango amplio de especializaciones separadas ocupacionales. Comprende un pequeño número de unidades esenciales, un grupo escogido de unidades especializadas y un grupo adicional de unidades opcionales. Un ejemplo es el Certificado III de Protección de la Vida Salvaje.

El quinto modelo es el menos estructurado y simplemente indica el mínimo número de unidades necesarias para una cualificación. Es necesario para asegurar que los usuarios de los paquetes formativos tengan información suficiente. Un ejemplo es el Certificado I en Transporte y Distribución.

### 3.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

#### 3.5.1. El modelo de evaluación

La evaluación de competencias trata de verificar si la persona demuestra las habilidades, conocimientos y experiencia para desempeñar tareas específicas en el lugar de trabajo haciendo posible acumular créditos para alcanzar las cualificaciones establecidas en el Marco Nacional. Se considera que el proceso de evaluación debe ser válido, fiable, flexible y justo.

La responsabilidad de las evaluaciones es una tarea de las RTOs que certifican la cualificación de acuerdo con el Marco Nacional de Cualificaciones. Estas evaluaciones conducen a una parte o al total de la cualificación, de acuerdo con la estructura de cualificaciones Australianas y se adaptan a un procedimiento de aseguramiento de la calidad.

#### 3.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente

Las directrices y recomendaciones del Consejo Asesor del Marco Nacional Australiano<sup>61</sup> representan una guía para implementar de manera eficaz y eficiente un conjunto de mecanismos que hacen del sistema educativo un vehículo más abierto, accesible y relevante para desarrollar el aprendizaje permanente.

En esta guía se ofrecen una serie de consejos operativos entre los que cabe destacar cómo debe ser el desarrollo de enlaces o conexiones entre las cualificaciones; cuáles son los procesos de articulación entre las mismas; sobre qué bases se determinan las conexiones; qué conexiones específicas existen en los paquetes de formación; cómo se configuran los créditos y quién tiene la responsabilidad en la puesta en marcha del Sistema.

### 3.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

#### 3.6.1. Principales resultados

El funcionamiento del sistema de cualificaciones en Australia se mide por el número de unidades de competencia que se consiguen a través de los paquetes de formación<sup>62</sup>; el número de módulos<sup>63</sup> evaluados y completados con éxito fuera de los paquetes formativos y el número de cualificaciones completadas.

<sup>61</sup> "AQF advisory board guidelines on cross-sector qualification linkages". En <http://www.aqf.edu.au>

<sup>62</sup> Hay que tener en cuenta la modesta proporción de la actividad formativa a través de los paquetes, en relación con el total de la formación (150.000 estudiantes respecto a 1,65 millones en total en 1999).

<sup>63</sup> La "modularización" de la formación es una realidad en el sistema australiano que alcanza su mayor desarrollo en la programación de cursos flexibles adaptados a las distintas necesidades de los colectivos (ámbito rural, adultos o discapacitados).

El número de unidades de competencia completadas dentro de los paquetes formativos es de 1 millón de unidades. Por áreas, las de administración y hospedaje con más de 600.000 unidades son las más completadas con éxito.

El número de módulos finalizados fuera de los paquetes formativos es 938.248 con los mismos sectores mayoritarios anteriores, es decir hospedaje y administración.

En cuanto al número de cualificaciones acreditadas en el marco del AQF, hay que decir que el 67%<sup>64</sup> de los estudiantes que siguen este tipo de cursos (1.100.000 en cifras absolutas) obtiene alguna cualificación del sistema. De los que aprueban, la acreditación más frecuente es el Certificado de nivel III (45%) seguido del II (23%) del nivel IV (17%) y del nivel V (15%).

### 3.6.2. Evolución y mejora del sistema

Hay que decir que Australia es de los pocos países que ha desarrollado una política nacional de investigación y evaluación de los esfuerzos en educación y formación. Esta política llamada “Investigación Nacional y Estrategia de Evaluación para la Educación y Formación Profesional en Australia 1997-2000”, ha sido promovida por el NCVER<sup>65</sup> y la ANTA. De interés especial en esta política es la difusión de los resultados de la investigación entre las partes interesadas y la realización de varios proyectos que forman parte de un programa nacional coordinado de trabajos de investigación y evaluación.

Por otra parte, en la Estrategia Nacional de Australia para la Educación y Formación (1998-2003), se marcaron las directrices del Sistema Nacional Australiano de Educación y Formación Profesional expresando el compromiso de los Gobiernos, Agentes sociales y de la industria. En esta estrategia se estableció la siguiente visión del sistema:

- Los ciudadanos australianos situarán como valor central a la educación y formación profesional.
- La industria jugará un papel de liderazgo en la educación y formación.
- Los empresarios realizarán inversiones sustanciales en asegurar una fuerza laboral cualificada.
- Los trabajadores actualizarán continuamente sus competencias.
- El gobierno estará comprometido en mejorar el acceso a la educación secundaria.
- Los proveedores de formación serán responsables de cubrir las necesidades cambiantes de sus clientes tanto empresas como individuos.

<sup>64</sup> NCVER, 1998.

<sup>65</sup> Centro Nacional para la Investigación de la Formación Profesional.

- Las escuelas establecerán asociaciones con los padres, la industria y las instituciones de formación profesional.
- Los alumnos recibirán una información precisa de tipo profesional.
- Las comunidades profesionales serán conscientes de los beneficios de la educación y la formación profesional.

### 3.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

#### Listado de acrónimos

- ANTA (Australian National Training Authority): Autoridad Nacional Australiana de Formación.
- AQF (Australian Qualification Framework): Marco Nacional de Cualificaciones.
- ITAB (Industry Training Advisory Board): Organismos Asesores de Formación en la Industria.
- NCVER (National Centre Vocational Education Research).
- NTF (National Training Framework): Marco Nacional de Formación.
- RTO (Register Training Organization): Organismo de Formación Registrado.

#### Fuentes Consultadas

- ANTA (2001). *Annual Performance Report 1999-2000*. En <http://www.anta.gov.au>
- ANTA (2001). Department of Education Training and Youth Affairs: *“Training Package assessment materials kit”*.
- AQF ADVISORY BOARD. *Guidelines on Cross-Sector Qualification Linkages*. En <http://www.aqf.edu.au>
- *Australian Vocational Education and Training: An Overview (2000)*. En <http://www.ncver.edu.au>
- Issues affecting skill demand and supply in Australia’s education and training sector (2002). En <http://www.ncver.edu.au>
- Keating, J.; Medrich, E., Koff, V. y Perry, J. (2002). *Review of Research Comparative Study of vocational education and training systems*. En <http://www.ncver.edu.au>

## 4. SUDÁFRICA

### 4.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

En la segunda mitad de la pasada década, la República Sudafricana con una nueva Constitución aprobada se incorpora al escenario económico internacional y comienza un período de reflexión y debate sobre el futuro de su Sistema de educación y formación.

El diagnóstico del Sistema puso de manifiesto problemas como la baja prioridad que el país dispensaba a los presupuestos de formación y la existencia de barreras discriminatorias en el acceso a la educación. A lo anterior cabía añadir una falta de sistemas efectivos de certificación y acreditación y desconfianza en la calidad de las cualificaciones<sup>66</sup> existentes.

En general, el diagnóstico revelaba una carencia de sistemas eficientes de planificación y revisión de las políticas educativas y de formación profesional. Como solución a estas deficiencias se planteó la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones que pudiera dar respuesta a problemas como la integración de todas las formas de aprendizaje; el acceso y movilidad entre los sistemas de educación y formación<sup>67</sup>; la calidad de la educación y la lucha contra la discriminación en el acceso al empleo desde la educación y la formación.

Consecuencia de este período de análisis y reflexión fue la promulgación en 1995 de la Ley por la que se instauró la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica (“South African Qualifications Authority”-SAQA) que ayudó a impulsar el desarrollo de otras leyes como la Ley de Competencias, dirigida a regular la formación continua de los trabajadores en 1998, y la Ley para el aseguramiento de la calidad en la educación general y superior publicada en 2001.

### 4.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

En la sección 1 de la Ley por la que se crea la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica en 1995, se establecen los siguientes cinco objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones<sup>68</sup>:

1. Conseguir un Marco Nacional integrado<sup>69</sup> de todos los logros del aprendizaje.

<sup>66</sup> La necesidad de replantear la cualificación se manifestó en el Libro Blanco de 1995.

<sup>67</sup> Por tanto la idea de empezar a construir un Sistema Nacional de Cualificaciones en Sudáfrica, apuntaba a unificar los sistemas de educación y formación, hasta entonces separados y faltos de coordinación. Esto significaba cambiar su funcionamiento, organización, y sobre todo la manera de coordinarse.

<sup>68</sup> La “arquitectura” del sistema se basa en dos subestructuras: la primera son las organizaciones responsables de elaborar las cualificaciones y la segunda son los organismos encargados de hacer el seguimiento y la evaluación de los resultados del aprendizaje alcanzados.

<sup>69</sup> El Marco Nacional de Cualificaciones Sudafricano aspira, como principio fundacional, a la integración de la educación y formación en un único marco, con esquemas de reconocimiento similares que tratan de conseguir que las cualificaciones que forman parte de un mismo nivel tengan el mismo valor.

2. Facilitar el acceso, la movilidad y la progresión en el empleo a través de la educación y formación.
3. Aumentar la calidad de la educación y formación suministrada.
4. Estimular las oportunidades laborales con la ayuda de la educación y la formación.
5. Contribuir al avance social y económico del país.

### 4.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

#### 4.3.1. La Autoridad Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica

Es la máxima responsable en la dirección y gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones<sup>70</sup>. Está formada por representantes de las Administraciones Públicas Educativas y Laborales; los Agentes Sociales (Sindicatos y Empresarios); el Comité de Universidades, el Comité de Universidades Técnicas; las Entidades Nacionales de Profesores; las Entidades Nacionales de Educación Básica de Adultos; los Sectores de Educación General Infantil y profesionales de la enseñanza y de la formación y de la educación especial.

La SAQA tiene una estructura consistente en una **Oficina Ejecutiva** que apoya el desarrollo de las funciones de las 6 Direcciones siguientes:

**a) Dirección de Desarrollo de Normas Generales del Sistema.** Formula las políticas y criterios para el registro y acreditación de las entidades nacionales responsables de establecer las normas de competencia.

**b) Dirección para el Aseguramiento de la Calidad del Sistema.** Registra y acredita a los Organismos de Aseguramiento de la Calidad y los Centros de Evaluación de las Cualificaciones Externas.

**c) Dirección de Apoyo Estratégico.** Coordina los servicios de información y comunicación, estableciendo y manteniendo las bases de datos del Sistema Nacional de las Cualificaciones.

**d) Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicaciones.** Gestiona y mantiene la Base de Datos Nacional de los Registros de Aprendizaje.

**e) Dirección de Recursos Humanos.**

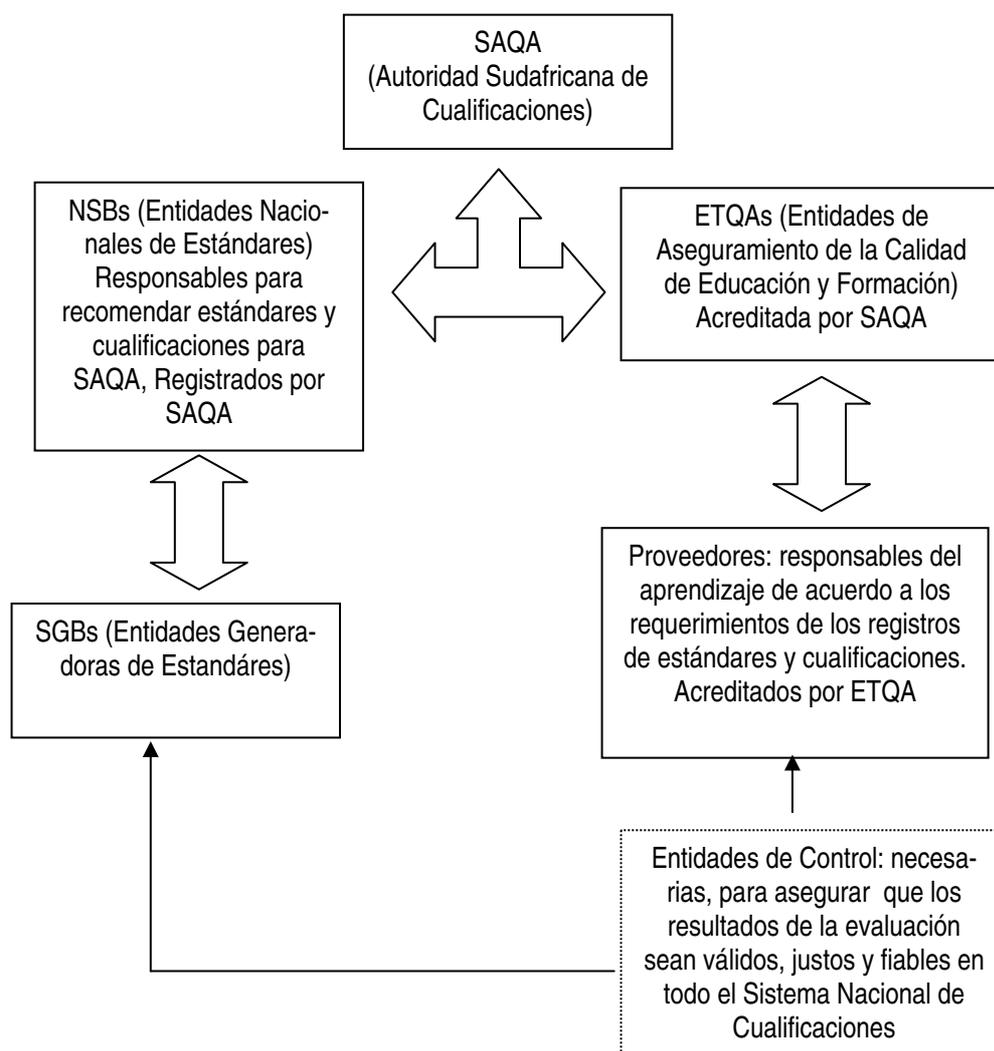
**f) Dirección de Finanzas<sup>71</sup>**

---

<sup>70</sup> El primer plan de trabajo (1997-2002) concluyó el pasado mes de marzo de 2002.

<sup>71</sup> El programa europeo para la Reconstrucción y Desarrollo de Sudáfrica otorgó a la Autoridad Nacional una financiación de 14 millones de euros para el periodo 1998-2003.

El siguiente gráfico, representa las principales estructuras del Sistema



#### 4.3.2. Participación de los actores

La participación de los actores sociales en la elaboración de las normas de competencia del Sistema Nacional de Cualificaciones se produce a través de las “Entidades Nacionales de Estándares (“National Standards Bodies”-NSB) cuya principal tarea es asegurar que las normas y cualificaciones que se elaboran responden a las recomendaciones de la SAQA. Cada NSB<sup>72</sup> (existen 12 en la actualidad) define los límites de su ámbito de influencia (campos y subcampos de actividad) de acuerdo a criterios específicos.

<sup>72</sup> Además existen 106 de las denominadas las Entidades Generadoras de Normas (“Standards Generating Bodies”-SGBs) que son organismos de apoyo de carácter temporal reconocidos por los NSBs. Comprenden 25 representantes de grupos clave de educación y formación y especialistas en los subcampos afectados.

La composición de estas entidades (36 representantes) comprende un máximo de seis representantes de seis categorías: representantes de departamentos estatales, empresas, sindicatos, educación y formación, grupos de interés especial y organizaciones de la comunidad.

Los nombramientos para formar parte de estas entidades responden a criterios rigurosos y públicos. Se pretende que las personas seleccionadas sean competentes en su profesión, tengan capacidad de mediar ejerciendo un juicio crítico y demostrar un interés especial en temas de productividad y estudios comparativos con cualificaciones del ámbito internacional.

El principio de participación establece que estas entidades deben formar un grupo de referencia profesional, al que consultar antes que las normas y cualificaciones sean remitidas para su aprobación al SAQA.

#### 4.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

##### 4.4.1. Áreas y sectores de cualificación

El Sistema Nacional Sudafricano comprende los siguientes doce sectores profesionales<sup>73</sup> con sus campos correspondientes, tal como se indica en el cuadro siguiente:

Sectores Profesionales	Campos
<b>1. Agricultura y conservación de la naturaleza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultura primaria.</li> <li>- Agricultura secundaria.</li> <li>- Conservación de la naturaleza.</li> <li>- Tecnología forestal y de la madera.</li> <li>- Horticultura</li> </ul>
<b>2. Arte y cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de diseños.</li> <li>- Artes visuales.</li> <li>- Artes escénicas.</li> <li>- Estudios culturales.</li> <li>- Música.</li> <li>- Deporte.</li> <li>- Vídeo, cine y televisión.</li> </ul>
<b>3. Comercio, negocios y estudios de gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finanzas y contabilidad.</li> <li>- Gestión genérica.</li> <li>- Recursos humanos.</li> <li>- Marketing.</li> <li>- Compras.</li> <li>- Administración oficinas.</li> <li>- Administración pública.</li> <li>- Gestión de proyectos.</li> <li>- Relaciones públicas</li> </ul>
<b>4. Estudios de comunicación y lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación.</li> <li>- Estudios información.</li> <li>- Lenguaje.</li> <li>- Literatura.</li> </ul>

<sup>73</sup> Registrados en 2001 por un periodo de 3 años.

Sectores Profesionales	Campos
<b>5. Educación, formación y desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela.</li> <li>- Educación superior y formación.</li> <li>- Desarrollo escolar infancia.</li> <li>- Aprendizaje adultos.</li> </ul>
<b>6. Fabricación, ingeniería y tecnología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingeniería y diseño.</li> <li>- Fabricación y ensamblaje.</li> </ul>
<b>7. Estudios sociales y humanidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones ambientales.</li> <li>- Ciencia general social.</li> <li>- Dirección de organizaciones e Industria humana.</li> <li>- Desarrollo de recursos.</li> <li>- Desarrollo centrado en las personas.</li> <li>- Política pública y democracia ciudadana.</li> <li>- Fundamentos éticos y religiosos de la sociedad.</li> <li>- Estudios agrarios y rurales.</li> <li>- Tradiciones, historia.</li> <li>- Estudios regionales y urbanos.</li> </ul>
<b>8. Ciencia militar, leyes y seguridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguridad en la sociedad.</li> <li>- Justicia en la sociedad.</li> <li>- Soberanía del Estado.</li> </ul>
<b>9. Ciencias de la salud y servicios sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud preventiva.</li> <li>- Desarrollo de servicios de promoción de la salud.</li> <li>- Salud curativa.</li> <li>- Servicios de rehabilitación.</li> </ul>
<b>10. Física, matemáticas, ciencias informáticas y ciencias de la vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias matemáticas.</li> <li>- Ciencias físicas.</li> <li>- Ciencias de la vida.</li> <li>- Tecnología de la información y ciencias de la computación.</li> <li>- Ciencias de la tierra y el espacio.</li> <li>- Ciencias ambientales.</li> </ul>
<b>11. Servicios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hospedaje, turismo, viajes y ocio.</li> <li>- Transporte y operaciones logísticas.</li> <li>- Cuidados personales.</li> <li>- Venta.</li> <li>- Servicios al consumidor.</li> </ul>
<b>12. Construcción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación física y diseño.</li> <li>- Construcción edificios.</li> <li>- Construcción de ingeniería civil.</li> <li>- Construcción infraestructura eléctrica</li> </ul>

El Sistema Nacional de Cualificaciones<sup>74</sup> está dividido en ocho niveles que abarcan la totalidad en el progreso del aprendizaje (desde la educación general a la educación superior).

La franja perteneciente a la enseñanza y formación superior contiene los niveles 5, 6,7 y 8 con un tipo de acreditaciones que van desde los grados postdoctorales y doctorados a los diplomas nacionales y certificados. La franja de la educación y formación secundaria abarca los niveles 2, 3 y 4 y tiene como

<sup>74</sup> El Sistema de Cualificaciones Sudafricano asegura de manera continua, que los créditos, diplomas o certificados obtenidos durante el proceso de aprendizaje son conformes a las normas de competencia registradas en el Sistema de Cualificaciones.

acreditación los Certificados Nacionales. Finalmente la franja de la educación general tiene también certificados y cualificaciones específicas.

#### **4.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación**

La competencia en el sistema de cualificaciones sudafricano se concibe como el conocimiento aplicado que representa la combinación de la competencia práctica, la fundamental y la reflexiva.

La competencia práctica es la capacidad demostrada por una persona en un contexto real de trabajo. La competencia fundamental es aquella donde la persona demuestra que comprende los aspectos esenciales que subyacen en el desempeño profesional. La competencia reflexiva es aquella donde la persona demuestra su capacidad para integrar o conectar acciones y toma de decisiones en circunstancias cambiantes.

El modelo de competencia se basa en los resultados de aprendizaje<sup>75</sup>. Se trata de conductas evaluables del proceso de aprendizaje que incluyen acciones, roles, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que una persona moviliza para ser eficiente en el trabajo. Para lograr este objetivo, el sistema incorpora lo que se denomina resultados<sup>76</sup> críticos<sup>77</sup> (“Critical Outcomes”) en cada norma de competencia, tratando por consiguiente de asegurar que todos los programas de aprendizaje puedan hacer posible que todos los alumnos desarrollen por medio de estas competencias la capacidad para el aprendizaje permanente. La certificación se realiza por unidades de competencia, pudiendo por tanto adquirirse total o parcialmente la cualificación.

Las cualificaciones que forman parte del marco nacional son:

- a) Certificado General de Educación y Formación** para el nivel 1.
- b) Certificados Nacionales** de Educación y Formación para los niveles 2,3,4 y 5.
- c) Diplomas Iniciales Superiores y Cualificaciones de Estudios Superiores** para los niveles 6, 7 y 8.

#### **4.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones**

Desde el año 2000, la SAQA ha elaborado un proceso de aprobación en 4 meses de las normas de competencia, periodo que va desde que se entrega al SAQA el borrador de estándar hasta su registro. El proceso total comprende las siguientes etapas:

---

<sup>75</sup> El principio según el cual los resultados de aprendizaje están basados en la educación y formación representa un avance capital para la sociedad sudafricana.

<sup>76</sup> Estos resultados del aprendizaje se pueden adquirir independientemente del lugar o institución ya pertenezca al ambiente educativo o al entorno laboral.

<sup>77</sup> Incluyen solución de problemas, pensamiento creativo, trabajo en equipo, comunicación entre otros.

1ª. El Organismo Generador (SGB) elabora un estándar de acuerdo con los criterios públicos de la SAQA. Entre estos criterios cabe citar el que las cualificaciones obtenidas añadan valor para empleo y cumplan con los objetivos y principios del Sistema Nacional de Cualificaciones.

2ª. El Organismo Generador inicia las consultas con las partes interesadas del correspondiente sector.

3ª. El Organismo Generador revisa y corrige el estándar y lo remite al SAQA para consultas. La SAQA publica el borrador de estándar en el Diario Oficial para comentario público.

4ª. El comentario público es enviado al NSB con el estándar para su evaluación con los mismos criterios de la fase 1. El NSB hace una recomendación del estándar a la SAQA.

5ª. La SAQA recibe el informe del NSB y propone la aprobación del estándar al pleno para su aprobación y registro oficial.

## 4.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 4.5.1. El modelo de evaluación

El modelo de reconocimiento y evaluación de la competencia sudafricano basa su credibilidad en instaurar lo que denomina “una espiral de calidad”<sup>78</sup> a partir de la siguiente estructura:

**1. Entidades de Aseguramiento de la Calidad de Educación y Formación (“Education and Training Quality Assurance”- ETQAs).** Tienen el propósito de evaluar los logros del aprendizaje alcanzados a través de las normas nacionales de competencia. Son responsables de promover la calidad entre los proveedores de formación acreditados. Deben pertenecer a uno de los siguientes sectores: social, económico o de educación y formación. Cada ETQA es acreditado identificando su campo de actuación en los elementos siguientes: sector particular, actividad principal, registro específico de cualificaciones. Entre los requisitos para acreditar a estas Organizaciones figuran: respeto al principio de igualdad de oportunidades; sistema y procedimientos de gestión de política del marketing y alianzas; su política para registrar a los evaluadores.

**2. Proveedores de formación.** Están acreditados por los ETQAs (un ETQA por proveedor es la regla) para la gestión de los programas y servicios de formación vinculados con las normas de competencia. Son responsables de asegurar la calidad de la formación de acuerdo con las cualificaciones registradas en el Sistema Nacional. Llevan el registro y los informes de los logros del aprendizaje.

<sup>78</sup> Basada en los siguientes principios (13): Integración, relevancia, credibilidad, coherencia, flexibilidad, estándares, legitimidad, acceso, articulación, progresión, capitalización, reconocimiento del aprendizaje previo y guía para los usuarios.

**3. Organismos de control (“Moderating Bodies”).** Están encargados de asegurar la credibilidad en los procedimientos y decisiones de la evaluación en relación con las unidades de competencia y las cualificaciones establecidas por los ETQAs. Las principales funciones son verificar que la evaluación es justa, válida, fiable y viable.

#### **4.5.2. Acreditaciones del Sistema y formación permanente**

El reconocimiento del aprendizaje previo<sup>79</sup> es uno de los principios fundamentales del Sistema Nacional de Cualificaciones sudafricano y una de las estrategias clave en los esfuerzos de modernización del sistema de educación y formación. En un reciente documento del SAQA,<sup>80</sup> se plantea un marco estratégico para la implantación de un sistema de reconocimiento de las competencias, basado en los siguientes ejes:

- Auditorías de las prácticas actuales en materia de reconocimiento.
- Desarrollo de planes específicos y detallados por sectores.
- Provisión de recursos humanos y técnicos.
- Diseño de instrumentos apropiados de evaluación<sup>81</sup>.
- Desarrollo de instrumentos de gestión de calidad.
- Establecimiento de una base de datos de investigación.

En este sentido se considera de gran ayuda la Base de Datos Nacional de Registros de Aprendizaje (“National Learner’s Records Database- NLRD) que constituye el “tercer pilar” del Sistema nacional de Cualificaciones en Sudáfrica.

Cuando esté plenamente operativa esta base de datos, tendrá la función de gestionar el sistema de información del Marco Nacional de Cualificaciones (NQF), con la capacidad de proporcionar información a todas las estructuras del NQF y asistir a los decisores políticos así como a todos los usuarios del sistema. Esta base de datos contendrá detalles de todas las cualificaciones nacionales registradas y de sus unidades de competencia; de todas las entidades implicadas en la creación, administración, registro y aseguramiento de la calidad de las cualificaciones (NSBs, ETQAs, evaluadores y proveedores) y de todos los usuarios que han obtenido cualificaciones y unidades de competencia.

---

<sup>79</sup> Uno de los criterios clave para aprobar una cualificación es que se indique los procedimientos por los que puede obtenerse la misma, con el objetivo de que ésta pueda ser capitalizable a través del reconocimiento del aprendizaje no formal y la experiencia laboral.

<sup>80</sup> “Recognition of Prior Learning in the context of the South African National Qualifications Framework”. Septiembre 2002.

<sup>81</sup> De acuerdo con los criterios y directrices de evaluación de las unidades de competencia y cualificaciones del Sistema Nacional Sudafricano (Criteria and guidelines for assessment of NQF registered unit standards and qualifications: October 2001).

## 4.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 4.6.1. Principales resultados

En relación con el registro de los estándares y las cualificaciones, se han establecido entre diciembre de 2001 y febrero 2002, 183 cualificaciones reconocidas<sup>82</sup> y 3.165 unidades de competencia. Entre los proyectos futuros que se consideran, está el de establecer una Red Nacional de Acreditación para instituciones privadas de educación superior. A su vez el Ministerio de Trabajo están desarrollando procedimientos de evaluación y acreditación con las autoridades del sector de la educación y formación. Por otra parte se ha constituido un Comité de trabajo con el Consejo de Investigación de las Ciencias Humanas, como Centro para la evaluación de la Cualificaciones Educativas.

### 4.6.2. Evolución y mejora del sistema

Las conclusiones del estudio sobre la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones arrojan importantes datos cualitativos sobre el funcionamiento del mismo.

En lo referente al apartado de las unidades de competencia y al diseño de las cualificaciones se apunta que:

- Es necesario pasar del simple catálogo de cualificaciones a un mapa de cualificaciones con enlaces y rutas de progresión del aprendizaje entre los puntos principales.
- Hay una excesiva elaboración de los criterios de realización y evaluación que refleja la falta de confianza entre aquellos que tienen responsabilidad en aplicar las normas y los que diseñan e interpretan los programas formativos. Es complicado captar lo que significa una norma de competencia y expresarlo por medio de un criterio de realización o evaluación. Lo que es importante es recordar que el objetivo fundamental de disponer de normas, es hacer que las cualificaciones sean lo más transparentes y flexibles posibles y esto se puede hacer si existe una comprensión real y confianza entre todos los actores del sistema.

En lo referente al apartado de evaluación las conclusiones son:

- La necesidad de establecer un clima de confianza en los procedimientos de evaluación entre los grupos clave que participan en el sistema.
- Se propone la creación de un banco nacional de pruebas de evaluación.
- Los procedimientos de evaluación no deben ser demasiado complejos, no deben levantar barreras para los candidatos. Es fundamental la experiencia de los evaluadores.

---

<sup>82</sup> Hasta el año 2000 se han registrado y revisado 6.808 cualificaciones procedentes de todos los niveles del sistema educativo que tienen carácter interino y cuya fecha de caducidad es finales del año 2003.

- Se debe de ir hacia un modelo de graduación de la competencia y abandonar modelos de todo o nada o de mínimos de competencia.
- Las competencias transversales son esenciales para el aprendizaje permanente. Se debe distinguir entre las competencias que son evaluables del resto y éstas deberían también ser evaluadas.

Por último con relación al reconocimiento del aprendizaje previo, las conclusiones son:

- De todas las expectativas del Sistema es la más significativa y una de las causas de decepción del mismo.
- El error ha sido considerar que todas las formas de aprendizaje informal son evaluables.
- El reconocimiento del aprendizaje previo debe superar el simple eslogan, debe ser una estrategia de desarrollo para promocionar la adquisición de conocimientos y no solo una estrategia de afirmar competencias existentes.
- Es necesaria una nueva actitud que admita la posibilidad que la competencia pueda ser formalmente reconocida en ausencia de evidencia de aprendizaje no formal.
- La experiencia laboral debe ser evaluada frente a los estándares lo más cerca posible del ambiente natural en que se producen las evidencias, a través de la observación de lo que normalmente hace el trabajador.

#### 4.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

##### Listado de Acrónimos

- ETQA (Education and Training Quality Assurance): Entidades de Aseguramiento de Calidad de la Educación y Formación.
- NLDR (National Learner Record Database): Base de Datos Nacional de Registros de Aprendizaje.
- NQF (National Qualification Framework): Marco Nacional de Cualificaciones.
- NSB (National Standards Bodies); Entidad Nacional de Estándares.
- SAQA (South African Qualification Authority): Autoridad Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica.
- SGB (Standard Generating Bodies): Entidades Generadoras de Estándares.

##### Fuentes Consultadas

- *Criteria and guidelines for assessment of NQF registered unit standards and qualifications: October 2001.* En <http://www.saqa.org.za>
- Dirección General del Departamento Nacional de Educación (1988, documento de trabajo) “*green paper on further education and training*”.

- Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo (2002). *“Report of study team on the Implementation of the National Qualifications Framework”*. En <http://www.saqa.org.za>
- *NSB Manual*. En <http://www.saqa.org.za>
- *Recognition of prior learning in the context of the South African National Qualifications framework*. September 2002. En <http://www.saqa.org.za>



***// ANÁLISIS DE SISTEMAS  
NACIONALES DE CUALIFICACIONES  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
IMPULSADOS POR LOS SECTORES  
ECONÓMICOS Y PROFESIONALES***

***Estados Unidos***



## II. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL IMPULSADOS POR LOS SECTORES ECONÓMICOS Y PROFESIONALES

### 5. ESTADOS UNIDOS

#### 5.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

En Estados Unidos, al igual que en otros países occidentales, los cambios estructurales en la economía internacional están provocando cambios en el tejido de los sectores productivos y la modificación de la estructura de los niveles de cualificación.

Los cambios en la economía norteamericana han colocado en un primer plano al sector servicios en relación con los nuevos puestos de trabajo que se están creando<sup>83</sup>. Las estimaciones indican que más de la mitad de los nuevos trabajos que se han creado o crearán durante este período, requerirán de cualificaciones de mayor nivel (un tercio requerirá grado de bachiller o superior). Las diez ocupaciones<sup>84</sup> con mayores tasas de crecimiento tienen mayores requisitos de educación y formación (ocho de ellas requieren grado de bachiller). Además los nuevos trabajos exigirán un gran número de competencias como solución de problemas, pensamiento crítico o capacidades básicas de lectura-escritura.

Como consecuencia de esta situación, se está produciendo un desajuste importante entre las competencias que requieren los empresarios y el mercado laboral y las competencias reales que poseen los trabajadores. En el reciente documento<sup>85</sup> de la Junta de Normas Nacionales de Competencia (“National Skills Standards Board - NSSB”) se afirmaba que la posición de América en la economía global está amenazada por el déficit de competencias de los trabajadores. El informe, compuesto de varias monografías, cita una serie de sectores de la economía norteamericana afectados por este fenómeno, entre los que se encuentran los siguientes:

La Asociación Nacional de Fabricantes (“Association of Manufacturers”) afirma que el 90% de trabajadores padece un déficit de competencias; el 60% de los fabricantes informa, asimismo, que existe falta de competencias en cálculo matemático y más del 50% de los trabajadores tiene deficientes competencias para la comprensión del lenguaje escrito. Estos datos ponen de manifiesto el problema de la falta de respuesta de las instituciones educativas y de formación en solucionar los problemas que surgen en los ambientes de trabajo. En este sentido, en el informe de Fuerza Laboral 2000 se manifiesta que más de la mitad de los jóvenes norteamericanos terminan su periodo de escolaridad sin las competencias fundamentales que les permitan encontrar un buen trabajo.

<sup>83</sup> La Oficina de Estadísticas del Trabajo ha realizado proyecciones en las que este sector creará todos los nuevos puestos de trabajo entre 1996 y 2006.

<sup>84</sup> Entre estas diez ocupaciones se encuentran los analistas de sistemas, personal de cuidados a domicilio, terapeutas ocupacionales, asistentes médicos y ayuda de salud a domicilio.

<sup>85</sup> NSSB (2002) “An introduction to use of skills standards and certification in WIA programs”.

El estudio nacional de la Oficina del Censo (“U.S. Census Bureau”) sobre prácticas de formación y selección en las empresas norteamericanas, afirma que los empresarios respondieron que el 20% de sus trabajadores no tenían la suficiente competencia en su puesto de trabajo. En general, los empresarios expresaban su falta de confianza en la capacidad de escuelas e institutos en preparar a los jóvenes para el mercado laboral. A consecuencia de esto, los sectores profesionales afectados gastan más de 50.000 millones de dólares al año en programas formativos que compensen las carencias de la fuerza del trabajo derivadas de las deficiencias del sistema educativo.

La Federación Nacional de Negocios Independiente (“National Federation of Independent Business”) llama la atención sobre el hecho de que el déficit de competencias de los trabajadores es el problema número uno de sus miembros.

En el terreno de las nuevas tecnologías de la información, la Asociación de las Tecnologías de la Información de América (“Information Technology Association of America”) estima que 300.000 puestos de trabajo en dichas tecnologías no pueden ser cubiertos. Los planes son importar tres millones de nuevos trabajadores hasta el año 2005. Finalmente para completar este panorama, desde sectores como el metal, a través del Instituto Nacional de Competencias para el Trabajo del Metal (“National Institute for Metalworking Skills”) se señala que la mayor parte de las escuelas y empresas forman en lo que ellos quieren y nadie aplica las mismas normas de competencia.

Ante este escenario complicado, en el mencionado informe de la NSSB, se ponía también de relieve una serie de problemas relacionados con el desarrollo de las normas nacionales de competencia y certificaciones ocupacionales.

Así se producen numerosos programas en los distintos sistemas de educación y formación que representan las mismas ocupaciones, incluso dentro de una misma área geográfica, pero utilizando diferentes objetivos de aprendizaje, diferentes contenidos y diferentes niveles de entrada. A menudo, la certificación de estos programas se basa más en la asistencia a los cursos en lugar de una verificación real de las competencias alcanzadas. Como resultado, los alumnos llegan al mercado laboral con cualificaciones divergentes en la misma ocupación. La adaptación de estas personas a los trabajos llega a ser problemática y costosa, ya que las personas no pueden desplazarse a ocupar otros trabajos de la misma ocupación sin una cantidad importante de formación adicional, y los empresarios no pueden cambiar a los trabajadores con las mismas cualificaciones nominales sin un gasto adicional de tiempo y dinero.

Este conjunto de problemas ha recibido atención en la pasada década en Estados Unidos a través de la puesta en marcha de una serie de iniciativas políticas y legislativas. Entre las más significativas cabe citar en primer lugar el Informe de la Comisión de la Secretaría de Trabajo para la Realización de las Habilidades Necesarias en 1991 (Secretary Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS), conocido como “*Lo que el Trabajo requiere de la Escuela*”.

la”, definiendo las competencias del lugar de trabajo y las competencias fundamentales requeridas, para un desempeño laboral efectivo.

La Legislación Federal de 1994 denominada “*Objetivos 2000: Ley de Educación para América*”, señalaba Seis Objetivos Nacionales de la Educación y creaba un Comité Nacional de Normalización de las Competencias. La Ley de Educación para América a su vez creaba en 1994 la NSSB, con la misión específica de estimular el desarrollo y adopción de un sistema nacional voluntario de normas de competencia que abarcara amplios sectores económicos. Complemento de esta ley, la “*Ley para las Oportunidades Escuela-Trabajo*”, creaba una oferta de programas educativos dirigidos a obtener certificados profesionales basados en competencias, reconocidos en el ámbito nacional.

Por último, en 1998, se aprobó la Ley de Inversión en Fuerza Laboral (Workforce Investment Act - WIA) con el objetivo de impulsar la identificación de las competencias actuales y futuras de los trabajadores.

## 5.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

La puesta en marcha en 1994 de la Junta Nacional de Normas de Competencia, “National Board Standards Skills” (NSSB) es consecuencia del consenso alcanzado sobre la necesidad de desarrollar un Marco Nacional, para facilitar el acceso a la cualificación profesional basado en normas nacionales de competencia. Para el establecimiento de este marco nacional común, era necesario diseñar los criterios para el reconocimiento de las ocupaciones transversales a las industrias o los servicios, poniendo en marcha procesos comparativos internacionales de reconocimiento de cualificaciones como mecanismo de mejora continua, y estableciendo criterios y procedimientos para el desarrollo de normas de competencia por parte de las organizaciones y empresas más representativas del mercado laboral.

El sistema de normas de competencia tendría por tanto los siguientes objetivos:

- Ayudar a los trabajadores a adquirir las competencias necesarias que demanda el mercado laboral.
- Ayudar a las empresas a competir en la economía global a través de una mano de obra preparada y productiva.
- Convertirse en un punto de referencia en la estrategia nacional de mejora de las competencias de los trabajadores.
- Establecer vínculos con los programas de educación y formación técnico-profesionales que ayuden a desarrollar la formación de la mano de obra del país.

### 5.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

#### 5.3.1. La Junta Nacional de Normas de Competencia

La Autoridad Nacional de las Cualificaciones en Estados Unidos es la Junta Nacional de Normas de Competencia. Su misión es *“Impulsar la creación y adopción de un sistema voluntario de normas de competencia que ayude al desarrollo de América y mejore su competitividad en el escenario internacional, consciente de que el éxito en una economía global se alcanza sólo si las personas están en una curva de aprendizaje continuo, de modo que sus competencias se adecuen a los cambios tecnológicos, a nuevos procesos y formas de organizar el trabajo y a los cambios del mercado laboral y la sociedad”* (Warner, 1999).

El equipo directivo de la NSSB lo componen 24 miembros: 8 miembros de la iniciativa privada nombrados por Asociaciones Empresariales, 8 integrantes de Organizaciones Laborales nombrados por Federaciones de Trabajo, 2 profesionales de Recursos Humanos que actúan de neutrales, 6 personas representativas de por lo menos uno de los siguientes grupos: Instituciones Educativas, Organizaciones Comunitarias, Gobierno Estatal y Local y Organizaciones de Derechos Humanos no Gubernamentales y finalmente, 4 funcionarios sin derecho a voto pertenecientes a las Secretarías de Estado de Educación, Comercio y el Director del Consejo de Normas Nacionales de Educación y Progreso.

#### 5.3.2. La participación de los actores

El Sistema impulsado por la NSSB es de carácter **voluntario**, no prescribe los estándares sino que crea las condiciones y el marco de referencia para que los empresarios utilicen las normas de competencia, cuando comprueben que son de utilidad en los procesos de selección, contratación, promoción o formación de sus trabajadores.

La Industria, a través de las denominadas *“Corporaciones Voluntarias”*, forma parte activa en el desarrollo de las normas, para asegurar que éstas sean representativas de las actuales y futuras necesidades de mano de obra de los diferentes sectores.

El Sistema tiene un fuerte impulso por parte de sus diferentes usuarios (empresarios, formadores, trabajadores) que participan activamente en el desarrollo de las normas de competencia, de carácter flexible y “transferibles” entre las diversas actividades dentro de cada sector y entre diversos Estados.

En 1999 la NSSB formó el Grupo de Trabajo Estatal sobre Estándares de Competencia con el objetivo de articular una estrategia conjunta a escala nacional partiendo de los esfuerzos individuales de cada estado federal<sup>86</sup> Este esfuerzo se dirigía a impulsar la cooperación entre estados en materia de desarrollo de normas de competencia, acreditación e intercambio de información y experiencias.

---

<sup>86</sup> 20 estados hasta el momento participan en el proyecto.

## 5.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 5.4.1. Organización por sectores y niveles

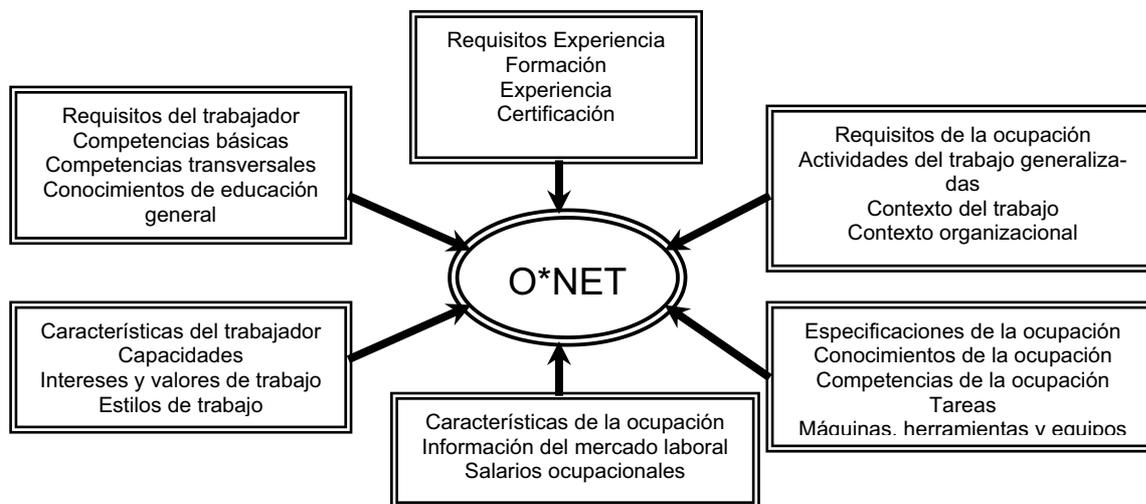
La NSSB ha determinado quince sectores de la industria y los servicios para el análisis y normalización de las cualificaciones. Cada cualificación definida está formalizada en su correspondiente norma de competencia. Los sectores son los que se indican en el cuadro siguiente:

Sectores de la industria y los servicios
1. Agricultura y Gestión de Recursos Naturales
2. Minería
3. Construcción
4. Fabricación, Instalación y Reparaciones
5. Transporte
6. Telecomunicaciones e Informática, Artes y Entretenimiento
7. Comercio Minoristas, Mayoristas, Servicios Inmobiliarios, Servicios Personales
8. Turismo y Actividades Recreativas
9. Servicios Financieros y Seguros
10. Salud y Servicios Sociales
11. Educación y Formación
12. Administración Pública
13. Servicios Administrativos y de Negocios
14. Gestión de Residuos y Medio Ambiente
15. Servicios Científicos y Técnicos

Para apoyar estos sectores, el Departamento de Trabajo ha financiado 22 proyectos piloto nacionales para el desarrollo de normas de competencia, utilizando la clasificación ocupacional del **O\*NET**<sup>87</sup>.

El modelo ocupacional O\*NET es de gran interés, ya que en él se integrarán las cualificaciones profesionales que vayan siendo elaboradas en el sistema de cualificaciones por los distintos sectores profesionales que de manera voluntaria colaboran y forman parte de la NSSB.

<sup>87</sup> El O\*NET es una base de datos laboral que comprende los atributos y características tanto de los trabajos, como de los trabajadores que ocupan estos trabajos. Representa una renovación del Diccionario de Títulos Ocupacionales (DOT) y se convertirá en la referencia básica de Estados Unidos en materia de información ocupacional.



Dentro del Marco de Cualificaciones que impulsa la NSSB se desarrollan tres tipos de normas de competencia y cualificación profesional:

1. **Normas Esenciales (Core Standards).** Comprenden los conocimientos y competencias que son comunes a todos los trabajos de un determinado sector productivo. Un trabajador que tenga la cualificación asociada a estas normas de competencia, tendría un dominio profesional amplio del sector. Si la comparamos con la imagen de un árbol, las Normas Esenciales representarían el tronco del mismo. Estas normas son básicas para:

- Aumentar la movilidad del trabajador.
- Determinan el diseño de programas de educación y formación.
- Ayudan a identificar ámbitos comunes entre diferentes sectores productivos.

2. **Normas de Concentración (Concentration Standards).** Están formadas por los conocimientos y competencias que cubren una familia profesional. Su dominio por el trabajador le asegura una cualificación de una determinada área de un sector. En la imagen del árbol, estarán representadas por las ramas principales del mismo y constituyen un primer nivel de especialización.

3. **Normas Especializadas.** Comprenden los conocimientos y competencias que son únicas de una determinada ocupación o puesto trabajo de una industria específica o empresa. En la comparación del árbol, estas normas estarían representadas por las ramas terminales del mismo.

### 5.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

Una norma de competencia<sup>88</sup> en el sistema de cualificaciones estadounidense se define como aquellas especificaciones del desempeño profesional que identifican el conocimiento, las competencias y las capacidades de un individuo necesarias para el mejor desempeño posible en el puesto de trabajo. Está formada a su vez por:

**Competencias básicas.** Comprenden aquellas capacidades profesionales del trabajador relacionadas con la comunicación oral y escrita, la comprensión verbal, uso de las matemáticas, la informática y con el pensamiento crítico.

**Competencias específicas.** Conjunto de destrezas básicas constitutivas de ocupaciones concretas.

**Competencias transversales.** Comprende capacidades comunes a diferentes ocupaciones, áreas o familias profesionales, tales como la capacidad de resolver problemas imprevistos, la de programar y planificar, como también determinadas capacidades técnicas.

**Conocimiento.** Conjunto de saberes sobre hechos, principios, métodos y técnicas que se movilizan en el trabajo y que son esenciales para demostrar competencia.

**Nivel de ejecución.** Es el desempeño profesional que un trabajador debe alcanzar y que se utiliza en la evaluación de la competencia.

La lógica de estructurar de esta manera el sistema, es que si las normas están expresadas en un *lenguaje común* que describe conocimientos, habilidades y capacidades, entonces éstas podrán ser transferibles entre los diferentes estados e industrias, en el marco de aquellas organizaciones que son líderes y obtienen buenos resultados y que son las que van a demandar trabajadores de alto nivel de competencias, tanto al sector público como del privado.

Estas normas de competencia dan lugar a las siguientes cualificaciones:

**Certificados esenciales (“Core+1”).** Están dirigidos a trabajadores del primer nivel de supervisión. Se conceden cuando un trabajador demuestra tener la competencia especificada en las normas esenciales, normas de concentración o ambos tipos de competencias. Las Corporaciones Voluntarias son las que emiten y diseñan estas certificaciones.

**Certificados de especialización.** Comprenden las normas aplicables a trabajos u ocupaciones concretas que han sido establecidos por grupos sindicales, educativos o de formación.

<sup>88</sup> Para el diseño de las normas se utiliza la metodología **DACUM (Desarrollo del Currículum)**. En síntesis esta metodología trata de determinar los atributos personales del trabajador que subyacen a un desempeño excelente en el trabajo.

### 5.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

La NSSB impulsa el desarrollo de las normas de competencia a través de las **Corporaciones Voluntarias** que agrupan seis sectores económicos vitales<sup>89</sup> como el de Fabricación (Manufacturing Skill Standards Council - MSSC), Ventas (Sales and Service Voluntary Partnership - SSVP), Educación y Formación (Education and Training - E&TVP), Hospedaje y Turismo (Hospitality and Tourism) y la de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Information and Communications Technology - ICT) de reciente creación.

Además de la elaboración de los estándares de competencia de su sector, estas corporaciones desarrollan los correspondientes sistemas de evaluación y certificación de acuerdo con los criterios establecidos por la NSSB.

El sector productivo, a su vez, impulsa los distintos componentes del modelo de competencias según las empresas y los Estados. La participación de los sindicatos se dispone en el marco de la negociación colectiva en materia de formación. El Gobierno federal facilita las iniciativas y desarrolla una estructura de organización (NSSB) que permita alcanzar el consenso entre las partes involucradas en el Sistema.

#### Proceso de aprobación

Las Corporaciones Voluntarias remiten las cualificaciones elaboradas a la NSSB para su aprobación. Este proceso de aprobación comprende las siguientes etapas:

- Aprobación final por la NSSB de las normas de competencia.
- Determinación del sistema de evaluación y certificación de competencias por las Corporaciones Voluntarias de acuerdo a los criterios de la NSSB.
- Implantación del sistema en el ámbito de las Corporaciones Voluntarias.

Los puntos clave para el éxito del Sistema son:

- El establecimiento de criterios y procedimientos fiables para **asegurar la calidad** en los sistemas de evaluación utilizados por las Corporaciones Voluntarias.
- La necesidad de asegurar un procedimiento en las evaluaciones fácilmente contrastable y transferible de un estado a otro del país.
- Asegurar la colaboración en la evaluación de los diferentes grupos de interés que integran los diferentes ámbitos académicos y laborales.

---

<sup>89</sup> El conjunto de estos sectores agrupa al 55% de la fuerza laboral norteamericana.

## 5.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 5.5.1. Modelo de evaluación

La evaluación, sus métodos y procedimientos, constituye una parte fundamental en la concepción del Sistema Nacional de Cualificaciones norteamericano y representa la base instrumental para el reconocimiento de la competencia de los trabajadores. Además la evaluación<sup>90</sup> es la clave para el diseño de itinerarios para la mejor cualificación de las personas.

Recientemente la NSSB ha publicado los siguientes criterios de evaluación de los estándares de competencia:

#### Criterios relacionados con la metodología de evaluación

- La evaluación debe ser fiable, justa y válida, para medir con precisión las competencias de acuerdo con las normas nacionales, procurando que se cumpla el principio de equidad en la evaluación.
- Debe tener como referente las normas de competencia nacionales y éstas deben reflejar el conocimiento y las competencias que necesitan las empresas.
- Debe ser lo más objetiva posible. Cuando se apliquen mediciones de carácter subjetivo, deberán aplicarse técnicas que incrementen la consistencia en el juicio.
- Debe ser práctica en términos de tiempo y recursos económicos implicados.
- La evaluación no debe limitarse al uso de un único instrumento o método de medición.
- Los métodos innovadores de evaluación deben ser desarrollados en consonancia con los criterios generales de evaluación del NSSB.

#### Criterios relacionados con los elementos del sistema

- La evaluación debe abarcar toda la riqueza de los estándares de competencia. Esto significa que las competencias sean medidas en el contexto del trabajo.
- La evaluación debe incorporar mediciones del desempeño que reflejen las características de las buenas prácticas y el desempeño de calidad en el puesto de trabajo. El formato y contenido de la evaluación deben ser elaborados para lograr la mayor aceptación de los usuarios, y para incrementar el

<sup>90</sup> A pesar que la evaluación es un componente clave de los sistemas basados en estándares de competencia, menos de la mitad de los Estados han desarrollado bancos de pruebas validados a nivel estatal. Los bancos de pruebas son desarrollados por los estados para desarrollar pruebas escritas con referencia a criterios. Solo 21 Estados validan los bancos de pruebas.

valor de la evaluación como señal del tipo de competencias requeridas para un alto desempeño en el puesto de trabajo.

- La evaluación ha de ser modular, permitiendo que la persona pueda demostrar sus logros y recibir créditos que sean partes de una cualificación profesional.

### **Criterios relacionados con el uso de la evaluación.**

- La evaluación debe ser analizada para no afectar a los grupos protegidos por las leyes civiles. En este sentido las Corporaciones Voluntarias seleccionarán las evaluaciones que menos impacto adverso tengan, sin sacrificar su validez.
- La evaluación debe ser accesible a las personas, con el fin de que puedan demostrar su competencia en virtud de su experiencia y aprendizajes formales y no formales.
- Deben establecerse estrategias alternativas y otras formas de evaluación adaptadas a las personas con dificultades físicas.
- Con vistas a asegurar la transparencia del proceso, la información previa a la evaluación incluirá aquella relacionada con el procedimiento de evaluación que se va a aplicar.
- Para conseguir que la evaluación sea rentable económicamente, se desarrollará en lugares donde no sea necesario el desplazamiento y suponga, por tanto, costes para las personas.
- Todas las personas que vayan a ser evaluadas recibirán información precisa sobre su desempeño. Como mínimo, esta información incluirá si el candidato puede tener o no una certificación total o parcial. Se establecerán mecanismos para ofrecer información sobre los resultados obtenidos, lo más rápidamente posible.
- Las personas que no obtengan la certificación podrán tener una nueva oportunidad de ser evaluados. Los sistemas de evaluación serán aplicados de manera consistente con los criterios y la aprobación de la NSSB.
- La gestión incluirá el desarrollo de un sistema de garantía o aseguramiento de la calidad.

### **5.5.2. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente**

Un objetivo de primer orden de la NSSB ha sido el acceso al empleo, asegurando la transparencia en las competencias requeridas por el mercado laboral para una amplia variedad de colectivos que van desde el estudiante que accede al mercado laboral y pretende su inserción, a los desempleados y los trabajadores en activo que buscan mayores oportunidades de movilidad en sus cualificaciones.

El trabajo que está desarrollando la NSSB, concibe las **Normas Esenciales** y las de **Concentración** como la columna vertebral de cada sector económico, mientras las de **Especialización** son producidas en organizaciones externas al sistema como las del Instituto Nacional para las Competencias Metalúrgicas o empresas como Microsoft. La definición de esta certificación incluye competencias y conocimiento común y fundamental en todo el sector.

La estrategia de certificación puesta en marcha, plantea acreditar los dos primeros tipos de certificaciones como paso previo a la concesión de certificaciones más especializadas, es decir, concentradas en una ocupación o especializadas en un trabajo.

En los últimos tiempos el sistema de cualificaciones, bajo el impulso de la NSSB, comienza a prestar mayor atención a la capitalización de las competencias adquiridas en el marco de mejora de la formación continua. En este sentido se aprecian cambios en la relación con la formación permanente<sup>91</sup> y la acreditación de competencias a través de los programas de formación derivados de la aplicación de la Ley para la Inversión en Fuerza Laboral de 1998 (cuyo enfoque habitual consiste en certificar ocupaciones sin desarrollar previamente normas de competencia). El proyecto contempla el desarrollo por el NSSB de un proceso de 22 fases para implantar certificaciones de carácter nacional y reconocidas por los sectores industriales. Los rasgos más importantes de este proceso son:

- a) La participación de las partes interesadas del mundo de la educación, formación y sectores profesionales.
- b) Contempla la realización de un estudio que aporte información sobre necesidades en materia de competencias y formación, programas formativos puestos en marcha y utilización y requisitos de certificaciones de ámbito nacional.
- c) El diseño de criterios<sup>92</sup> para analizar las pruebas nacionales de certificación ocupacional existentes, revisión de los resultados, diseño de un nuevo plan de certificación.
- d) Integración y capitalización de los productos resultantes en las Corporaciones Voluntarias del NSSB.

---

<sup>91</sup> A este respecto durante este año 2002 se está comenzando una colaboración entre la NSSB y el WIA en materia de certificación ocupacional.

<sup>92</sup> En este sentido la NSSB ha preparado un instrumento de análisis denominado "The Occupational Certification Feasibility Review Document and Checklist". Estos criterios serán probados en un estudio piloto.

## 5.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 5.6.1. Principales resultados

Uno de los problemas de partida del sistema norteamericano ha sido que el ritmo en la creación de normas de competencia es lento<sup>93</sup>, ya que a finales de 1999 sólo tres sectores habían completado sus cualificaciones. Ante esta situación, se ha abierto la posibilidad de un reconocimiento “*interino*” de normas de competencia, donde las organizaciones puedan integrar sus programas en el Sistema Nacional.

Por otra parte, la identificación de las **normas esenciales** está resultando un proceso de cierta complejidad, en especial, la dificultad encontrada en que algunas normas que se han desarrollado no se fusionan con los 15 sectores definidos.

### 5.6.2. Evolución y mejora del sistema

Los estudios realizados afirman que se necesita un mayor esfuerzo en la coordinación entre la NSSB y el Gobierno Federal sobre una base de intereses mutuos y una más intensa implicación de la industria en el proceso de construcción, uso de las normas y promoción de las certificaciones.

La solución a estos problemas plantea la necesidad de una organización intermedia de contacto con el Estado, que pueda dar coherencia a la promoción de las normas en el sistema educativo, como mecanismo importante de coordinación y colaboración. En este sentido se ha establecido en el seno de la NSSB un grupo de trabajo que comprende representantes de 20 estados federales. Los objetivos de este grupo apuntan a la cooperación y colaboración para llegar a una mayor consistencia entre los estándares; asegurar que las acreditaciones sean reconocidas entre los Estados; compartir información, experiencias y tecnologías relacionadas con los estándares de competencia y desarrollar una coordinación del sistema nacional de estándares de competencia.

## 5.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### Listado de acrónimos:

CWD	(Center for Workforce Development): Centro de Liderazgo Educativo para el Desarrollo de la fuerza de Trabajo
DOT	(Dictionary Occupational Titles): Diccionario de Títulos Ocupacionales
E&TVP	(Education and Training Voluntary Partnersihp): Corporación Voluntaria de Educación y Formación
ICT	(Information and Communications Technology): Corporación Voluntaria de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
MSSC	(Manufacturing Skill Standards Council): Corporación Voluntaria de Fabricación

<sup>93</sup>La MSSC ha elaborado hasta la fecha seis normas de competencia: salud, seguridad e higiene; logística; mantenimiento; producción; desarrollo procesos de producción; aseguramiento calidad.

---

NSSB	(National Skill Standards Board): Junta de Normas Nacionales de Competencia
O*NET	(Occupational Information Network): Red de Información Ocupacional
SCANS	(Secretary Commission on Achieving Necessary Skills): Comisión de la Secretaría de Trabajo para la Realización de las Habilidades Necesarias
SSVP	(Sales and Service Voluntary Partnership): Corporación Voluntaria de Ventas

### Fuentes Consultadas

- Brigitte Marshall consultant, (1999, documento de trabajo) “Integrating scans competencies into ESL Instruction. Resource Packet”.
- Corporaciones Voluntarias. Internet: [www.msscusa.org](http://www.msscusa.org), [www.ssvolpart.org](http://www.ssvolpart.org), [www.etvp.org](http://www.etvp.org).
- NSSB (2002) “An introduction to use of skill standards and certifications in WIA Programs”. En <http://www.nssb.org>
- NSSB (2001) “Getting Started on Assessment”. Developing a voluntary system of assessment and certification bases on skill standards. En <http://www.nssb.org>.
- NSSB (2002) Informe Anual 2000-2001. En <http://www.nssb.org>
- O NET. [www.onetcenter.org](http://www.onetcenter.org)
- Scans/2000 [www.scans.jhu.edu](http://www.scans.jhu.edu)
- The Secretary’s Comisión on Achieving Necessary Skills (1991) “GAT Work Requires of Schools. A Scans Report for America 2000”. V.S. Department of labor.
- Warner, C. (1999) “La Junta para los Estándares Especializados Nacionales”. En I Congreso Internacional de Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea. Edita Gobierno Vasco.



***/// ANÁLISIS DE SISTEMAS  
NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
PROMOVIDOS POR LOS AGENTES  
SOCIALES***

*Alemania*

*Francia*

*Canadá*



### III. ANÁLISIS DE SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL PROMOVIDOS POR LOS AGENTES SOCIALES

#### 6. ALEMANIA

##### 6.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

El funcionamiento de la formación profesional en Alemania en los últimos 10 años, viene caracterizado por los esfuerzos del Sistema Dual<sup>94</sup> en adaptarse a las nuevas situaciones sociales y económicas<sup>95</sup> del país (que vive una transición hacia el predominio del sector servicios) impulsadas por el afianzamiento de la sociedad de la información, que tienen su reflejo en el mercado laboral en el aumento de la demanda de cualificaciones de mayor nivel en detrimento de cualificaciones a niveles más bajos<sup>96</sup>.

Por otra parte, determinadas empresas, especialmente las del sector automovilístico, empiezan a demandar un tipo de trabajador con competencias de carácter más transversal y de amplia base, distintas a las que tradicionalmente ha venido aportando el Sistema Dual de formación profesional<sup>97</sup>. Junto a esto, se producen nuevas demandas de competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación que requieren las empresas que están sirviendo como catalizador de los cambios experimentados por el Sistema Dual en los últimos años<sup>98</sup>.

Entre las iniciativas políticas y legislativas tomadas para acometer estos problemas por el Gobierno Federal Alemán, destaca el inicio de una reforma de la formación profesional en 1995 para hacerla más accesible y atractiva, acelerando la adaptación de sus perfiles profesionales a los cambios estructurales y a las nuevas tecnologías. Los objetivos de esta reforma eran crear programas de formación más dinámicos y abiertos, manteniendo el "Sistema Dual" como ruta hacia el mundo laboral, desarrollando y modernizando las nuevas profesiones presentes y futuras. En definitiva se trataba de desarrollar un sistema moderno para el aprendizaje permanente de las personas que lograra mejorar la movilidad y empleabilidad de los trabajadores en el mercado laboral. En el

<sup>94</sup> Esta modalidad de formación profesional es seguida por el 37% del total de alumnos del sistema educativo alemán (1,7 millones en 2000).

<sup>95</sup> Los cambios estructurales en las cualificaciones afectaron durante el periodo 1991-1995 a los sectores de la agricultura, forestal e industria que perdieron 1,4 millones de empleos en los estados federales del Oeste, en parte compensados con la ganancia de 853.000 empleos en el sector servicios.

<sup>96</sup> El peso de los oficios artesanos ha visto disminuir la contratación de aprendices en 11.018 personas en el año 2000, dato que confirma la pérdida de interés de los jóvenes en este tipo de salida profesional.

<sup>97</sup> Se trata de competencias como el trabajo en equipo, lenguas extranjeras, comunicación o tecnologías de la información.

<sup>98</sup> Las oscilaciones en la provisión de plazas del Sistema Dual se ha dicho que representa un barómetro importante del estado de salud del Sistema. En los dos últimos años se ha producido un superávit modesto de la oferta que sin embargo se matiza mucho si tomamos el ámbito geográfico. En los viejos estados federales del Oeste siempre ha sobrado oferta, mientras en los nuevos del Este siempre ha faltado.

marco de esta reforma en 1998, se han creado nuevas profesiones para satisfacer las demandas del mercado en el sector de las tecnologías de la información y comunicación.

Dentro de esta tendencia de incorporar nuevas cualificaciones, destaca el hecho que durante el período 1999-2001 se actualizaron 43 de las profesiones del Sistema Dual y se crearon once nuevas<sup>99</sup>.

El acuerdo de 1999 entre el Gobierno y los Agentes Sociales profundizó aspectos de la reforma esenciales, como la consolidación de las plazas para aprendices, especialmente en los estados federales del Este de Alemania. Otros importantes cambios se producen en la concepción de la formación profesional que fija entre sus objetivos el desarrollo de competencias más básicas y de mayor poder de transferencia<sup>100</sup>.

En este sentido, la modernización de las profesiones desarrollará contenidos nuevos y flexibles de formación (estructurados modularmente) en la empresa, integrando competencias clave en los programas formativos y reflejando en los mismos nuevas áreas profesionales, como las relacionadas con las tecnologías de la información y las comunicaciones<sup>101</sup>. Por último la reforma tratará de revisar el modelo alemán de examen. La idea es introducir una evaluación continua del trabajo práctico que realiza el aprendiz en su puesto de trabajo. En este sentido hay previsto un período experimental de 5 años para obtener los primeros resultados antes de tomar decisiones sobre un posible cambio de modelo en los exámenes.

## 6.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

El objetivo central de la política de educación y formación<sup>102</sup>, es ofrecer a los ciudadanos oportunidades de empleo sólidas a través de la educación y formación inicial y continua.

Esta política se traduce en que los jóvenes tengan oportunidades reales de obtener cualificaciones iniciales sólidas que les abran las puertas del mercado laboral; por conseguir que las personas que aún no tienen cualificaciones profesionales, puedan tener varias opciones de formación que hagan posible alcanzar una cualificación reconocida; y por que los trabajadores tengan oportunidades de mantener y mejorar su empleo a través de la formación permanente, asegurando de esta manera que la economía tenga una fuerza laboral suficientemente cualificada y competente.

---

<sup>99</sup> Entre ellos el de técnico comercial en la industria automovilística, técnico en gestión de medios y servicios de información, operador fotográfico o especialista en microtecnología.

<sup>100</sup> En una encuesta dirigida a 940 empresas en 1999 por el Instituto Federal de Formación Profesional más del 57% de las mismas tenían necesidad de cualificaciones adicionales a las establecidas por los reglamentos de formación. Estas cualificaciones se están incorporando al Sistema Dual de manera voluntaria.

<sup>101</sup> Más de 70.000. jóvenes el año pasado siguieron este tipo de formación y el año próximo se dispondrá de 60.000 plazas en el Sistema Dual.

<sup>102</sup> Definido en los acuerdos alcanzados en 1999 por el Gobierno Federal y los Agentes Sociales.

## 6.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

### 6.3.1. El Instituto Federal de la Formación Profesional (BIBB)

Fundado en 1970 con sede en Berlín, a partir de la Ley de Formación Profesional, su actual base legal es la Ley de Fomento de la Formación Profesional de 1981. El BIBB es una agencia directamente responsable ante el Gobierno Federal y por tanto es financiado con fondos del Presupuesto.

El BIBB está sometido a la supervisión legal del Ministerio Federal de Educación e Investigación, y es el Organismo donde convergen todas las instituciones que participan en la formación profesional (empresarios, sindicatos, Gobiernos regionales y Gobierno federal).

Entre sus objetivos están mantener actualizado el conjunto de profesiones que son objeto de la formación dual; investigación de las cualificaciones profesionales; definición y preparación de los Reglamentos de Formación; investigación de los contenidos y metodología de la formación; mantener la información y base de datos sobre la formación profesional; asesorar al Gobierno Federal en materia de formación profesional; actividades de planificación y desarrollo de centros interempresariales; analizar ocupaciones en nuevas empresas; realizar experiencias piloto para desarrollar y verificar las nuevas carreras formativas.

#### Organización interna y recursos

El BIBB se organiza en torno a un Consejo. El Consejo es el organismo consultivo de la formación profesional en Alemania y, por tanto, la única instancia legal de asesoramiento del Gobierno Federal en materia de política de formación profesional. Decide sobre el programa de investigación y el presupuesto al Instituto Federal con la misma representación y los mismos derechos de voto, reúne a representantes de organizaciones empresariales, sindicatos, los gobiernos de los Estados y el Gobierno Federal.

El Instituto Federal se estructura en cuatro departamentos: Investigación, Prestación de Servicios y Formación Profesional internacional; Bases Sociológicas y Económicas de la Formación Profesional; Formas de Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Profesional y Estructura y Ordenamiento de la Formación Profesional.

El primero de los departamentos refleja la integración de una nueva política dentro del BIBB, que desde finales de los años 80 empezó a ampliar sus proyectos de investigación, desarrollo y consultoría más allá de las fronteras alemanas, cooperando con diferentes países como China, Brasil, Europa del Este y Turquía.

El segundo departamento examina los cambios económicos y sociales y las consecuencias emergentes de las demandas de formación en la población activa. Lleva a cabo estudios sobre los costes, finanzas y beneficios de la formación profesional.

El tercer departamento realiza estudios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, apoya conceptos innovadores así como financia y hace un seguimiento de los proyectos piloto.

El cuarto departamento prepara las ordenanzas de la formación inicial y la formación continua a través de la investigación, consultoría de expertos y estudios de viabilidad. Desarrolla métodos innovadores para las pruebas y sistemas de evaluación en la formación profesional.

El presupuesto del BIBB en el año 2000 ascendió a 30 millones de euros, contabilizando una plantilla de 380 empleados en 17 áreas de trabajo.

### 6.3.2. La participación de los actores

En este apartado es importante señalar que en Alemania, fruto del compromiso social, se ha producido un alto grado de consenso en los siguientes principios básicos que orientan la actuación del conjunto de las partes interesadas que conforman el sistema de formación profesional.

- I) **Principio de profesión:** Los jóvenes se capacitan en profesiones reglamentadas y reconocidas por el Estado. La profesión se entiende como una combinación de competencias técnicas, metodológicas, personales y sociales.
- II) **Principio de aprendizaje ó aprendizaje dual:** La formación se realiza en cooperación entre los centros formativos del conjunto de los "Landers" que componen el Estado Federal y las empresas.
- III) **Principio de consenso.** Todos los reglamentos son elaborados por especialistas del oficio en cuestión, representantes de los gremios de empleadores, sindicatos, Gobierno federal y Gobiernos de los Landers. Este principio implica, asimismo, que los oficios regulados tienen que tener demanda suficiente de las correspondientes competencias y que para ser éstas válidas no han de pertenecer a una empresa particular.

## 6.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 6.4.1. Niveles, organización y sectores

En Alemania las cualificaciones que proporciona la formación profesional se sitúan en los niveles 3 y 4 del Sistema de Clasificación Internacional Educativo (ISCED)<sup>103</sup>.

En el nivel 3 de dicho sistema, se encuentran las cualificaciones profesionales del Sistema Dual, mientras las relativas al nivel 4<sup>104</sup> son adquiridas por perso-

<sup>103</sup> El nivel de cualificación de la población alemana es muy elevado. Así en el nivel 3 está el 56,3% de la población frente a una media de los países de la OCDE del 41,9%.

<sup>104</sup> Un ejemplo de estas cualificaciones lo representa la figura del "Meister" o Maestro o la del "Fachwirt" o Asistente. La primera actúa en sectores como la artesanía, industria o agricultura.

nas que ya tienen las de nivel 3 y que además poseen una experiencia laboral entre dos y tres años en la empresa.

El conjunto de profesiones<sup>105</sup> del Sistema Dual se estructura en los siguientes sectores<sup>106</sup>:

Sectores
1. Sector comercial, administración
2. Medios, diseño y fotografía
3. Técnicas de información y comunicación, informática
4. Electrónica, electrotécnica
5. Técnicas del metal
6. Técnicas sanitarias
7. Profesiones de asistentes / laboratorios en el ramo de las ciencias naturales y de la medicina
8. Madera
9. Dibujo técnico, dibujo de construcción
10. Joyería, bisutería y trabajo con piedras y otros materiales
11. Hostelería y gastronomía
12. Bibliotecas, archivos, documentación
13. Agricultura, jardinería
14. Tráfico aéreo, tráfico terrestre
15. Construcción
16. Productos alimenticios
17. Textil, piel, otros materiales
18. Otras profesiones

#### 6.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

En Alemania se produce un consenso social en 1987 sobre el concepto de competencia. Así, posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y, además, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. La competencia se alcanza por la combinación de estudio y trabajo, adquiriendo reconocimiento social. Esto implica que alguien que trabaje en la profesión en la que ha sido formado tenga derecho a recibir una remuneración, de acuerdo a la negociación correspondiente entre la federación de empresarios y los sindicatos (Reuling, 2000).

Los estándares de la formación profesional en Alemania están diseñados conforme a criterios de entrada y salida obligatorios según los niveles internacionales de la ISCED. Sirven para que los contenidos y el nivel de formación requerido sean visibles y verificables. Son además vinculantes, todos tienen que cumplir con ellos y por tanto el nivel de cualificación es comparable independientemente del centro formativo o empresa donde se haya obtenido.

---

El segundo interviene en el sector del empleo como consejero social. Además en los Landers se da en este nivel las figuras de técnicos, asistentes de empresas y diseñadores.

<sup>105</sup> En la actualidad existen un total de 350 profesiones oficialmente establecidas.

<sup>106</sup> Información facilitada por la Consejería Laboral de España en Bonn.

Los estándares tienen como base legal la Ley de Formación Profesional (BBiG) que estipula los siguientes requisitos y componentes que forman parte de los mismos:

- Designación de la ocupación que debe ser reconocida por el Estado.
- Duración de la formación.
- Características y perfil que describe, qué actividades de trabajo hay que realizar y la forma en que la ocupación correspondiente o actividad debe de realizarse con éxito.
- Las especificaciones de la formación que describen los objetivos, el conocimiento teórico y práctico que se va a enseñar y la metodología.
- Los requisitos de evaluación que establecen qué actividades de trabajo van a ser evaluadas al final o durante la formación, y qué niveles mínimos de conocimientos o destrezas se tienen que demostrar.

### 6.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

El sistema alemán de cualificaciones se basa en el desarrollo de un sistema de formación profesional reglamentado en el que se determina dónde, cuándo y qué duración deberá tener la formación necesaria para alcanzar una cualificación reconocida por el mercado laboral.

El Conjunto de Profesiones del Sistema Dual representa la pieza básica del Sistema. Es el marco donde se incorporan, actualizan<sup>107</sup> y revisan las profesiones<sup>108</sup> que son objeto de la formación dual. La tarea de elaborar y mantener el Catálogo de Profesiones se realiza mediante el siguiente proceso:

**1º. Investigación y ordenación de las necesidades de formación profesional.** Se detectan directamente por el BIBB o por los Ministerios en los que se ubica el sector económico de actividad del oficio. La propuesta viene precedida de un consenso de los agentes sociales del sector e incluye un proceso de ordenación consistente en la descripción del oficio; el establecimiento de la duración de la formación; la estructura y contenidos generales y la configuración de los cursos de formación.

Cuando una organización empresarial o un sindicato detecta que estas carreras formativas ya no están actualizadas con los cambios en la demanda de las empresas o en el mercado laboral, se entra en un proceso de revisión. Esto implica una actividad de investigación conjunta, el desarrollo de nuevas herramientas como un sistema de observatorio y un diálogo continuo con los representantes de los agentes sociales.

**2º. Elaboración del “Reglamento de Formación”.** La elaboración completa de los perfiles profesionales y los contenidos mínimos de la formación profesio-

---

<sup>107</sup> Cuando se trata de actualizar una profesión el BIBB organiza dos comités, uno para normas básicas de los contenidos formativos y otro de normas para los centros de formación.

<sup>108</sup> Las cinco profesiones de mayor demanda de formación fue la de empleado de tiendas minorista (30.2666 personas), seguido de empleado de oficina (27.091), mecánico de coches (22.718) y empleado industria (22.088). Fuente: BIBB 2000.

nal se realizan por el BIBB que produce los “*Reglamentos de Formación*”, formados por: capacidades profesionales; programas mínimos; empleo del tiempo a seguir durante el desarrollo de la formación y organización de los exámenes. Dado que la formación dual da acceso a un diploma reconocido por los Agentes sociales en los convenios colectivos, las negociaciones con los Agentes sociales realizadas en el BIBB se concentran sobre los contenidos de formación y sobre los niveles de salarios. Los Reglamentos, una vez aprobados por el Gobierno Federal, adquieren fuerza de ley para los organismos de formación (empresas, escuelas profesionales y centros de formación).

**3º. El Plan General de Formación.** Es la parte más amplia del reglamento, constituyendo una directriz que señala qué partes del programa de formación deben impartirse en qué orden y durante qué periodos. El Reglamento de Formación, se aplica en un Plan General, también de ámbito Federal, de obligada referencia para la formación que tiene lugar en los centros educativos. Los desarrollos del Plan General corresponden a las autoridades educativas de los Länders e intervienen también los Agentes sociales a través de las Comisiones Educativas de Formación Profesional de los mismos.

## 6.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 6.5.1. Modelo de evaluación

El modelo de examen del Sistema Dual está altamente estandarizado y formalizado. Sus bases jurídicas están contenidas en los artículos 34 y 41 de la Ley de Formación Profesional.

La configuración y realización del examen corresponde a las Cámaras de Comercio. Su base se caracteriza por la separación, a efectos de examen, del conocimiento teórico y de la competencia práctica. Las pruebas escritas las diseñan agencias centrales afiliadas a las Cámaras de Comercio e Industria. Se trata de un examen final de carácter gratuito, obligatorio para todas las profesiones reconocidas por el Sistema Dual.

La estructura del examen escrito suele tener un formato estandarizado de preguntas de selección múltiple. Se ha elaborado un “banco de preguntas” que cubren una variedad de profesiones. La prueba práctica consiste en ejercicios prácticos relacionados con tareas de la profesión.

Sin embargo, en los últimos tiempos, comienza a aparecer un modelo de examen más flexible y adaptado por parte de algunas Cámaras de Comercio del norte de Alemania. Este nuevo modelo tiene los siguientes fundamentos: desarrollo de exámenes prácticos de fuerte contenido en prácticas reales del trabajo; la detección y medición de la competencia adecuada en los exámenes orales y escritos; la superación de la distinción entre conocimiento teórico y práctico por la introducción de exámenes integrados<sup>109</sup>.

<sup>109</sup> Sin embargo como afirma Jens U. Schmidt (1998) los nuevos formatos de exámenes no pueden perder los atributos de pruebas comparables, objetivas y estandarizadas adaptadas a las profesiones.

## 6.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente

El Sistema Educativo Alemán se caracteriza por ser “transparente” y de poca “permeabilidad”. Esto quiere decir que es un sistema formalizado que asegura, cumplidos los requisitos de entrada, el acceso desde la escuela al mundo laboral. Sin embargo es muy difícil para una persona que no tenga una cualificación intermedia formalmente reconocida y por tanto certificada, acceder a niveles superiores de formación.

Las rutas de formación del Sistema Educativo Alemán, con sus correspondientes acreditaciones, son:

### I. Ruta de enseñanza obligatoria y enseñanza secundaria

- “*Hauptschule*” o escuela principal. Combina la escuela con la formación de aprendiz hasta la edad de 18 años, abarcando del 5º al 9º curso de enseñanza secundaria. Al finalizar el 9º curso y en todos los Landers, se concede el título de enseñanza secundaria básica denominado *Hauptschulabschluss*. Dicho título se utiliza primordialmente como base para ingresar en el Sistema Dual de Formación Profesional. Este nivel corresponde a la formación profesional inicial. En este momento se trata de una ruta de “recuperación” de alumnos que necesitan ayuda especial.
- “*Realschule*” o escuela real. Combina una educación de corte más liberal con formación práctica en escuelas de formación profesional. Abarca desde el 5º curso hasta el 10º de la enseñanza secundaria obligatoria. El título que se otorga permitirá pasar a los cursos de formación que conducen a la obtención de una cualificación profesional o ingresar en los centros educativos que preparan para el ingreso de la enseñanza superior. Al finalizar el 10º curso se obtendrá el título de *Mittlere Schulaschulabschluss*. Dicho título habilitará a los alumnos para el ingreso en los estudios a tiempo completo de enseñanza secundaria superior. La mayor parte de los estudiantes del *Hauptschule* y *Realschule* ingresan posteriormente en el Sistema Dual.
- *Enseñanza secundaria profesional (Gymnasium)*<sup>110</sup>. Prepara a los estudiantes para la Universidad. Se accede desde el “*Realschule*” o comenzando desde el grado 5 del nivel bajo de educación secundaria hasta el 13º. Una vez es certificado (Abitur), el alumno realiza un examen para su ingreso en la enseñanza superior. Es la ruta más utilizada en la actualidad por los jóvenes (40%).
- “*Gesamtschulen*”. En algunos Lander se introdujeron durante los años 70 en un intento de proporcionar a los estudiantes una ruta más flexible.

---

<sup>110</sup> El 30% de los estudiantes alemanes accede a la enseñanza superior a través de esta ruta de aprendizaje.

## II. Ruta de Formación Profesional

- *Escuelas de formación profesional (Berufsfachschule)*. Son centros donde se imparten cursos variados según especialidades profesionales proporcionando una formación teórica y práctica, en general a tiempo completo.
- *Escuelas profesionales especializadas (Berufsaufbauschule)*. Su objetivo es la extensión y consolidación de la educación general y de la formación profesional.
- *Escuelas técnicas secundarias (Fachoberschule)*, imparten dos cursos, el primero es práctico y el segundo es un curso de enseñanza general.

Todos los jóvenes que quieran prepararse para la obtención de un reconocimiento profesional como “trabajador competente”, tienen que acceder al Sistema Dual<sup>111</sup> mediante un contrato de formación con una empresa y seguir un programa que, como regla general, tiene una duración de tres años y medio. Como resultado cada año alrededor de 600.000 jóvenes<sup>112</sup>, dos tercios de los cuales han finalizado su educación obligatoria, entran en este programa de formación. Los estudiantes acuden a una escuela profesional uno ó dos días por semana, recibiendo formación práctica en las empresas el resto de la semana. Los programas suelen durar alrededor de los tres años, y al final requieren un examen para ser acreditados formalmente. La incorporación al mercado de trabajo<sup>113</sup> desde el Sistema Dual en los estados federales del oeste es de un 58% de los que obtuvieron la cualificación, siendo menor en los nuevos estados del este con cifras del 46%<sup>114</sup>. Por sectores, el bancario y seguros obtuvo los mejores resultados con un 81%.

En la Alemania del Oeste alrededor del 27% de los que obtienen la cualificación son desempleados al comenzar los cursos, cifra que aumenta al 39% en los nuevos estados del este. Sin embargo muchos de ellos encuentran un empleo al cabo de los tres meses. Esto significa que las fases de transición hacia el empleo son relativamente cortas.

Es habitual que al término del periodo de formación y durante los primeros dos años de su empleo, las personas jóvenes cambien de ocupación y a veces de empresa. Las razones son variadas, estos trabajadores estarían compensando las discrepancias entre la estructura de las profesiones contenidas en los reglamentos y la estructura de las profesiones<sup>115</sup> en el sistema de empleo o, sim-

<sup>111</sup> “El Sistema Dual es un ámbito de formación “abierto” que no impone a los individuos ninguna limitación formal de entrada como la edad, el nivel educativo, la nacionalidad o el sexo. Sin embargo en épocas de escasez de plazas, las empresas de mayor poder de inserción elevan sus requisitos y piden mayor nivel educativo, mientras las que pertenecen a sectores menos atractivos, reducen sus exigencias de entrada” (Informe del Cedefop, 1995).

<sup>112</sup> Un 90% de los jóvenes mayores de 23 años permanecen en el Sistema Dual o están en proceso de adquirir una cualificación del mismo.

<sup>113</sup> Datos del BIBB (2001).

<sup>114</sup> El fenómeno de la “sobrecualificación” es pequeño: 16% en los estados federales del oeste y 25% en los del este.

<sup>115</sup> En el Sistema Dual hay una desproporción entre el gran número de profesiones relacionadas con las manufacturas y el bajo número de profesiones del sector servicios.

plemente, el fenómeno obedecería al hecho de que determinadas profesiones y, en particular las emergentes, les resulten más atractivas que las del Sistema Dual.

### **Aprendizaje a lo largo de la vida**

El aprendizaje permanente a lo largo de la vida fue introducido en Alemania a raíz de los debates producidos en los países de la Unión Europea en el año 1996.

A este respecto se diseñaron las llamadas “cualificaciones adicionales”<sup>116</sup> como instrumento clave para crear el vínculo entre la formación inicial y la formación continua. Se trata de un tipo de cualificaciones que van más allá de los contenidos establecidos en los reglamentos de las profesiones del sistema dual.

Este concepto relaciona el aprendizaje permanente en entornos formales y no formales con las cualificaciones nacionales de la formación inicial. Los aspectos más destacables de esta nueva concepción son los siguientes<sup>117</sup>:

- Se cubre el “vacío” existente entre el trabajador cualificado y las cualificaciones más avanzadas con la inclusión de las cualificaciones intermedias.
- No hay un formato único que limite la flexibilidad de la oferta y su adquisición.
- Se crean puentes entre las cualificaciones, promoviéndose la adquisición de más cualificaciones después de la formación inicial.
- Se facilita la transición entre el aprendizaje formal y no formal desde el principio.
- A largo plazo este concepto se puede utilizar para el reconocimiento de la formación informal y de la experiencia laboral.

En esta línea, las recientes iniciativas<sup>118</sup> en el Sistema de Cualificaciones alemán están tratando de mejorar la progresión entre la formación profesional y la educación superior a través de un enfoque que supone un cierto desarrollo de un nuevo marco de cualificaciones en el sector de las tecnologías de la información, siendo ésta la primera vez que se crea en Alemania una estructura de este tipo.

Además, en el último año existe ya la posibilidad de que jóvenes que no han finalizado su periodo de aprendizaje y aquellos que no tienen cualificación al-

---

<sup>116</sup> Según los datos del BIBB (2001), el 57% de las empresas manifiestan una alta o muy alta necesidad de este tipo de cualificaciones. Las prioridades apuntan hacia los idiomas extranjeros, el trabajo en equipo y las competencias relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como áreas donde se concentran la mayor demanda.

<sup>117</sup> Matthias Walter (2002).

<sup>118</sup> Recogido de Jochen Reulin y Georg Hanf del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) en OCDE (2002).

guna, puedan adquirir una cualificación a través de la documentación de sus logros anteriores de aprendizaje.

Este procedimiento de documentación de logros anteriores, también hará más fácil el examen externo que han de pasar los trabajadores si quieren adquirir una cualificación sin cursar una formación reglada. Por tanto, se inicia en Alemania un camino hacia el reconocimiento de los aprendizajes informales y no formales.

## 6.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 6.6.1. Principales resultados

Los resultados<sup>119</sup> más significativos de la provisión de plazas para el sistema dual a través de las contrataciones es el siguiente:

- En 2001 se contrataron 613.852 personas, con unas vacantes de 24.535 plazas sin cubrir. Del número total de contrataciones 480.141 corresponden a los territorios del Oeste y 133.711 de Alemania del este.
- Por sectores profesionales los datos<sup>120</sup> de contrataciones son:

Sectores Profesionales	Alemania oeste	Alemania este
Oficios	163.246	49.136
Comercio	234.868	76.795
Servicio Público	11.483	3.715
Agricultura	11.050	4.712
Profesiones Liberales	44.288	7.634
Economía Doméstica	3.957	1.791
Navegación Marítima	142	14

### 6.6.2. Evolución y mejora del Sistema

El acuerdo del Gobierno Federal con los agentes sociales de 2001, dentro de la llamada Alianza por el Trabajo, la Formación y la Competitividad, se centra en cinco áreas de actividad para desarrollar actuaciones de mejora del Sistema de Educación y Formación Profesional en los próximos años. Estas áreas son las siguientes:

- **Oportunidades de formación para todos los jóvenes.** Se continuará el proceso de mejora en la provisión de plazas de formación en el sistema dual.
- **Mantener la “empleabilidad” a través de la educación inicial y continua y la formación.** Se establecerán vías más flexibles entre los diferentes tipos

<sup>119</sup> Procedentes de “Report on Vocational Education and Training for the Year 2002. Ministerio Federal de Educación e Investigación.

<sup>120</sup> Se calcula que alrededor de entre un 20 a un 25% de los alumnos abandona los estudios sin completar su cualificación. De éstos un 40% continua la formación en otra empresa o se dirige hacia otros segmentos del sistema educativo.

de educación (incluida la enseñanza superior) y la formación profesional<sup>121</sup>. En especial se tratará de hacer más atractiva la participación de trabajadores no cualificados o semicualificados en la educación continua.

- **Utilizar la educación y la formación inicial y continua para alcanzar cualificaciones elevadas.** El Gobierno Federal está desarrollando vías para adquirir cualificaciones de alto nivel a partir de la formación inicial y continua a través de un sistema de formación basado en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- **Igualdad de oportunidades para las mujeres en el empleo y la formación.** Declarado como objetivo político por el Gobierno federal.
- **Hacer uso del potencial de empleo y cualificación de las personas de mayor edad.** Es importante que las empresas desarrollen una política de formación y empleo preventivo en las competencias profesionales de los trabajadores de mayor edad.

## 6.7. FUENTES CONSULTADAS

- Cedefop (1995). *El Sistema de formación profesional en la República Federal de Alemania*. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Federal Ministry of Education and Research (2002). *Report on Vocational education and Training for the Year 2002*. En <http://www.bmbf.de>
- Laur-Ernst, U. (2001). "What knowledge does the knowledge society need?. Pointing the way in vocational training". En <http://www.bibb.de>
- Martínez Usarralde (2001) "La Formación Profesional en España y Alemania: El patrón de cooperación como garantía en la política de administración y gestión educativa". Education Policy Análisis Archives, vol 9, nº 35
- Reuling, J. (2000). "Qualifications, unitisation and credits" *The German debate*. En <http://www.bibb.de>.
- Schmidt, J.U. (1998) *New final examinations for Apprenticeships: Realistic, Action-Oriented, Integrated, Holistic?*. En <http://www.bibb.de>
- *The Educational System in Germany Study*, en <http://www.ed.gov/pubs/GermanCase> .
- *The EFA 2000 assessment Country Reports*, en <http://www.unesco.org/efa/countryreports/germany>.
- *The Vocational Education and Training in The Federal Republic of German*, en <http://www.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report>.

<sup>121</sup> A este respecto es interesante la reflexión de Laur-Ernst (2001) sobre los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento a la concepción tradicional de la formación profesional.

- Walter, M. (2002). *“La determinación y Actualización de las Cualificaciones Profesionales”*. Ponencia presentada en las Jornadas europeas sobre cualificaciones profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid 4-5 de diciembre 2002.

## 7. FRANCIA

### 7.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

En el informe del Consejo de Análisis Económico<sup>122</sup> del año 2000 se destaca que los cambios estructurales<sup>123</sup> producidos en la economía durante los años 80, suscitaron que aumentaran los niveles de cualificación en la formación inicial al mismo tiempo que disminuía la demanda de empleo no cualificado en la década de los 90<sup>124</sup>.

Las nuevas generaciones, que han accedido a un empleo más estable y en mejores condiciones laborales, han dispuesto para ello de una cualificación de mayor nivel acreditada por un diploma de la Educación Nacional<sup>125</sup>.

Junto a esto se ha producido una disminución en la demanda de empleos que requieren poco nivel de cualificación, descenso que ha sido más apreciable en sectores como la industria<sup>126</sup>, la agricultura o el comercio.

Por otra parte, los resultados alcanzados por la inversión en formación continua<sup>127</sup>, obligaban a reorientar su papel en clave de formación permanente impulsando a un primer plano el interés por las competencias profesionales<sup>128</sup>.

Francia, desde principios de la década de los años 90, ha venido adoptando una serie de medidas e iniciativas que trataban de racionalizar y optimizar el sistema de educación y formación. Así, en 1990, se creó el crédito de formación individualizada para los jóvenes más desfavorecidos y el derecho a la cualificación. En esa misma época tuvo lugar la creación de los centros interinstitucionales de balance de competencias que se encargaban de prestar servicios de orientación profesional.

En el año 1992 se promulgó la Ley sobre la Validación de las Adquisiciones Profesionales (VAP) que suscitó un intenso debate entre los Agentes Sociales sobre la viabilidad de este dispositivo<sup>129</sup>. Profundizando en esta línea, en 1999 se inicia el diálogo para una amplia reforma del sistema de formación profesional, donde la validación de las competencias adquiridas vuelve a situarse en el eje de los debates.

<sup>122</sup> El Consejo de Análisis Económico es una instancia consultiva creada en 1997 por el Primer Ministro que actúa como presidente del mismo.

<sup>123</sup> Se entiende por tales el cambio de paradigma productivo ahora basado en la calidad e innovación y un mayor peso en la economía del sector de los servicios.

<sup>124</sup> Fenómeno que también se produjo en otros países occidentales.

<sup>125</sup> En 15 años la tasa de personas con diplomas de bachillerato se ha doblado en Francia.

<sup>126</sup> Por ejemplo en ocupaciones de la construcción mecánicas.

<sup>127</sup> En Francia treinta años después de la entrada en vigor de la Ley que obligaba a las empresas a destinar por lo menos 1,5% de su masa salarial a formación continua de sus trabajadores, las consecuencias han sido que menos del 10% de ellos han tenido una evolución positiva en sus funciones o nivel de cualificación y que el 85% sigue ocupando el mismo puesto.

<sup>128</sup> Entendidas desde la perspectiva de la certificación de "sabereres" por las empresas.

<sup>129</sup> Los resultados reflejan la falta de acuerdo en estos debates ya que hay que decir, que hasta la fecha, solamente existen unos 6000 diplomas concedidos por esta vía.

Con la aprobación en Enero de 2002 de la “*Ley de Modernización Social*” se inicia el proceso actual de la reforma del Sistema de Formación Profesional basado en tres prioridades fundamentales:

1ª. Afirmación de un derecho efectivo a la formación de carácter individual, transferible a las empresas y de garantía colectiva. Cada persona puede hacer uso en todo momento de su formación adquirida y construir su proyecto de formación. A la vez trata de lograr que la formación adquirida en una empresa no se pierda con la movilidad del trabajador a otras empresas.

2ª. La reforma pretende abrir los Títulos y Diplomas a las competencias y cualificaciones adquiridas a lo largo de la vida profesional. El objetivo es reconocer la experiencia profesional y social adquirida y valorizarla tanto por el mercado de trabajo como por los sistemas de educación y formación profesional.

3ª. Dar verdaderas oportunidades de acceso a las cualificaciones a los demandantes de empleo, en especial a los más vulnerables en el mercado de trabajo. Se busca desarrollar la formación en alternancia como factor esencial en la lucha contra el paro y en favor de la inserción.

De igual manera un objetivo importante de la reforma es la coordinación de los Sistemas de Certificación, para lo cual crea las siguientes estructuras:

1. **Un Repertorio Nacional de Certificados** que recoja las particularidades de los tres sistemas de certificación existentes:

- Diplomas Públicos (principalmente del Ministerio de la Educación, pero también del empleo, la agricultura, la salud y la industria).
- Títulos de los organismos privados (principalmente las Cámaras de Comercio).
- Los Certificados de Cualificaciones Profesionales (CQP).

2. La constitución de la **Comisión Nacional de Certificación** como órgano consultivo de los actores económicos y sociales.

El primero es un instrumento de tipo informativo, útil para orientar a las personas y empresas sobre las certificaciones correspondientes a un nivel de cualificación.

La Comisión Nacional de Certificación<sup>130</sup> será la encargada de poner en marcha el Repertorio y tendrá como tarea la elaboración de la nueva clasificación de los niveles de certificación.

<sup>130</sup> Está compuesta por 16 representantes ministeriales, 3 representantes de las patronales, 5 representantes de los sindicatos franceses, 3 representantes de las cámaras consulares, 3 de las regiones u 12 personalidades del mundo de la educación y formación.

## 7.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

Las reformas llevadas a cabo en los últimos años han tenido por objeto diseñar un sistema de educación y formación profesional cercano y abierto a las personas<sup>131</sup> y empresas, por medio del cual se pueda acceder a servicios de orientación e información profesional cualquiera que sea la situación laboral o social de la persona. En este impulso reformista la implicación de las regiones y las redes territoriales de empleo y formación es decisiva<sup>132</sup>.

## 7.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

### 7.3.1. El Centro de Estudios e Investigación sobre las Cualificaciones

A pesar de la diversidad de las certificaciones profesionales, el corazón del Sistema Nacional de Cualificaciones queda en los Diplomas de la educación.

Como en otros países, existe un Instituto de estudios y de investigación sobre las cualificaciones. Sin embargo cabe destacar por su historia de 30 años, la actividad del Centro de Estudios e Investigación sobre las Cualificaciones (CEREQ).

Este organismo es una institución pública tutelada por los Ministerios de la Juventud, Educación Nacional e Investigación y el Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad.

El CEREQ se define asimismo como “polo” público<sup>133</sup> de expertos al servicio de los actores de formación y empleo que realiza estudios e investigaciones y formula propuestas de políticas de formación a escala regional, nacional e internacional.

### Organización y recursos

El CEREQ tiene un Consejo de Administración que se encarga de elaborar el plan de actividades y administra el presupuesto. Se compone de representantes de los Agentes Sociales, Ministerios, Organismos públicos y personas cualificadas. Un Comité Científico examina la coherencia científica de los trabajos que acomete.

Se organiza en cuatro departamentos: Entrada en la Vida Activa; Producción y Uso de la Formación Continua; Formación y Trabajo; Profesiones y Mercado de Trabajo. Además tiene tres servicios de apoyo como son el de Comunicación, Informática y Finanzas y Logística.

---

<sup>131</sup> Ver a este respecto el informe de Lindberg (2000)  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices>

<sup>132</sup> En este sentido en el trabajo de la Secretaría de Estado de los Derechos de la Mujer y la Formación Profesional “Diagnostic, defis et enjeux” de 1999 consideraba este planteamiento necesario para la mejora en la calidad de la formación profesional.

<sup>133</sup> En palabras de su director “el CEREQ no es un simple organismo productor de estadísticas, ni un organismo productor de estudios, ni un centro de investigación, se consagra a estas tres misiones y para eso se apoya en saberes plurales y multidisciplinares. Es en este equilibrio precario e inestable donde basa su singularidad”.

Por último, cuenta con cuatro Encargados de las siguientes misiones: Relaciones Internacionales; Descentralización; Formaciones profesionales y Certificación, Prospectiva..

Sus recursos<sup>134</sup> humanos totalizan una plantilla de 150 personas y una red de 18 centros asociados repartidos por todo el territorio que abarca laboratorios y unidades de investigación.

### 7.3.2. Participación de los actores

Las partes sociales en Francia tienen un papel determinante en la elaboración de diplomas, títulos o certificados. Destacan por su amplia historia e importancia las Comisiones Profesionales Consultivas<sup>135</sup> (CPCs) de la Educación Nacional.

Cada CPC está compuesta de cuatro grupos de representantes:

- **Empresarios.** Aportan diez representantes que agrupan a las organizaciones profesionales directamente interesadas por las especialidades de la CPC.

- **Asalariados.** Igualmente con diez representantes. Uno de ellos es propuesto por cada uno de los sindicatos más representativos y los otros están atribuidos a los mismos sindicatos, pero sobre la base de su mayor representatividad y resultados alcanzados en las elecciones sindicales.

- **Poderes Públicos.** Proceden de los Ministerios competentes de aquellos sectores de actividad que guardan relación con los Diplomas<sup>136</sup>. Igualmente están representados uno o dos Inspectores Generales de la Educación Nacional, un representante del CEREQ y uno de la Asociación de Formación Profesional de Adultos (AFPA).

- **Personas Cualificadas.** Entre las que se encuentran los representantes de cada una de las Organizaciones sindicales de enseñanza a nivel nacional; un representante de cada una de las dos principales Asociaciones de padres de alumnos; un representante de la Asamblea de Cámaras de Comercio e Industria y un representante de la Asamblea Permanente de Cámaras de Oficios; y finalmente un representante de los Consejos de Enseñanza Tecnológica, encargados de asegurar la presidencia de los jurados de los exámenes específicos del CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y BEP (Diploma de Estudios Profesionales).

Como puede observarse de lo expuesto, en el ordenamiento de los Diplomas el papel y participación de los actores sociales sería el siguiente:

<sup>134</sup> El presupuesto de 2000 ascendió a 8,7 millones de euros.

<sup>135</sup> Según Decreto de 4 de julio de 1972. En 1994 se creó un Comité de Cooperación entre los sectores profesionales y las Comisiones Profesionales Consultivas.

<sup>136</sup> Aquí también estarían representados los profesores de la enseñanza pública.

**El Estado.** Es el actor que asume la dirección a través de dos instancias: la Secretaría General de las CPCs y la Inspección General, que intervienen en todas las etapas de creación del Diploma. Por su parte la Secretaría General interviene de manera ocasional en las modalidades de certificación y en los referenciales de formación. El papel del profesorado público es más importante y sistemático en el referencial de certificación, que en la decisión de crear el diploma y en los referenciales de formación.

**Empresarios.** Están representados<sup>137</sup> por las correspondientes federaciones que tienen diversas características según los sectores de actividad que representen. Los sectores de mayor peso y tradición suelen obtener más receptividad en sus propuestas. Así por ejemplo el sector de la metalurgia es históricamente una referencia importante del sistema francés de certificaciones.

**Sindicatos.** Son consultados en el momento de la creación y actualización de los diplomas. Desde que empezaron a funcionar las CPCs, los sindicatos de las ramas se han hecho representar por sus miembros dedicados a la enseñanza.

Es importante el papel que juegan los interlocutores sociales en la ordenación de las cualificaciones ya sean éstas de la Educación Nacional, del Ministerio de Asuntos Sociales o de los Ramas profesionales. En este sentido, una característica del sistema francés es que cuando alguna instancia quiere crear un Diploma que afecta al interés o intereses de un sector profesional hay obligación legal por parte de la Administración de consultar a los Agentes Sociales del sector.

Con la nueva Ley serán inscritas de derecho sólo las certificaciones elaboradas en el cuadro de las CPCs.

## 7.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES

### 7.4.1. Organización por niveles y sectores

I. **Diplomas de la Educación Nacional.** Se establecen por las 17 CPCs siguientes:

- Industrias Extractivas y Materiales de Construcción (9 cualificaciones)
- Metalurgia, Mecánica, Electrotecnia y Electrónica (143)
- Edificación y Trabajos Públicos (95)
- Química (41)
- Alimentación (18)

---

<sup>137</sup> En cuanto a la legitimidad de la representación aparece como un problema la falta de personas que realmente están trabajando, ejerciendo su actividad profesional y que por tanto conocen la realidad del trabajo. Este problema de legitimidad afecta tanto a representantes de empresarios como de trabajadores.

- Textil e Industrias Anexas (7)
- Vestimenta (40)
- Madera y Derivados (29)
- Transporte y Logística (18)
- Técnicas Audiovisuales y de Comunicación (24)
- Artes Aplicadas (133)
- Técnicas de Comercialización (25)
- Técnicas Administrativas y de Gestión (18)
- Turismo, Hostelería y Ocio (16)
- Otras actividades del sector terciario (17)
- Cuidados Personales (8)
- Sector Sanitario y Social (34)

**II. Títulos del Ministerio de Empleo.** Las CPCs existentes<sup>138</sup> son las cinco siguientes:

- Edificación y Trabajos Públicos.
- Metalurgia, Mecánica, Electricidad, Electrónica y Mantenimiento Industrial.
- Otras Industrias.
- Transporte, Comercio y Servicios.
- Gestión y Tratamiento de la Información.

### **Niveles**

La clasificación francesa de niveles de cualificación, refleja niveles de formación relacionados con la posición social de las personas, es decir los niveles de cualificación tienen influencia sobre los niveles salariales.

Los seis niveles de cualificación que constituyen el marco de clasificación francés se definen por las siguientes pautas:

---

<sup>138</sup> En el año 2000 se suma la Comisión Interprofesional Consultiva con el objetivo de asegurar la coordinación y transversalidad de las actividades de las 5 CPCs .

**Niveles I y II.** Las personas que ocupan esta posición requieren de un nivel de formación igual o superior a un título universitario o un diploma de una Escuela Profesional de Ingeniería.

**Nivel III.** Las personas que ocupan esta posición precisan el diploma más alto técnico (BTS) o un diploma de los Institutos Universitarios Tecnológicos (DUT) o haber superado con éxito un examen final al término del primer ciclo de educación superior (DEUG).

**Nivel IV.** Las personas que ocupan esta posición poseen un nivel de cualificación equivalente a un Bachillerato General, Técnico o Profesional y el Brevet Professionnel (BP).

**Nivel V.** Las personas que ocupan esta posición requieren un nivel de formación equivalente al Diploma de Estudios Profesionales (Brevet Etudes Professionnelles-BEP), o Certificado de Aptitud Profesional (Certificat Aptitude Professionnelle- CAP).

**Nivel Va.** Las personas que ocupan esta posición requieren una formación corta, no más de un año, que les conduzca a un Certificado de Educación Profesional o a un certificado de cualificación equivalente.

**Nivel VI.** Las personas que ocupan esta posición no requieren formación más allá del periodo obligatorio.

#### **7.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación**

Los Diplomas de la **Educación Nacional** aportan los siguientes tipos de cualificaciones:

a) **Diploma de Estudios Profesionales** (Brevet Etudes Professionnelles-BEP). Perteneció al nivel V de cualificación, permite acceder a una cualificación de obrero o empleado cualificado. El BEP cualifica para un conjunto de actividades de un determinado sector profesional. Hasta el año 1999 había 43 especialidades BEP. Después de un período de formación de dos años se accede al Bachillerato Profesional.

b) **Certificado de Aptitud Profesional** (Certificat Aptitude Professionnelle-CAP). Da a su titular una cualificación de empleado u obrero cualificado en un oficio determinado. En 1999 había 215 especialidades de CAP.

Estos dos primeros Diplomas, BEP y CAP, representan el primer escalón de Formación Profesional Inicial.

c) **Bachillerato Tecnológico** (Baccalaureat Technologique-BT). Perteneció al nivel IV de cualificación y comprende las siguientes especialidades: Ciencias Médico-Sociales; Ciencias Tecnológicas Industriales; Ciencias Tecnológicas Terciarias; Ciencias y Tecnologías de la Agronomía y Ambiente y Ciencias y Tecnologías de Productos Agro-Alimentarios. La mayor parte de estos alumnos accede a la universidad.

d) **Bachillerato Profesional**<sup>139</sup> (Baccalaureat Professionnelle - Bac-Pro). Es un diploma nacional de nivel IV que acredita la aptitud de su titular para ejercer una actividad profesional altamente reconocida. En el año 1999 existían 59 Bachilleratos Profesionales. La mayor parte de los alumnos acceden al mercado laboral, aunque aumenta el número de ellos que sigue estudios superiores de ciclo corto. Su duración es de 2 años después del BEP con un período obligatorio de prácticas en las empresas de 16 semanas.

e) **Diploma Profesional** (Brevet Professionnel-BP). Es un diploma del nivel IV que refrenda la adquisición de una alta cualificación en el ejercicio de una actividad profesional reconocida. Su característica es ser un diploma de promoción social obtenido en el trabajo o por aprendizaje. En 1999 existían 63 Diplomas Profesionales.

f) **Diplomas Técnicos Superiores**. Son diplomas nacionales de nivel III que confieren a su titular una certificación de técnico superior:

- unos en los establecimientos escolares (BTS). En 1999 existían 105 especialidades de este tipo.
- Otros en los institutos universitarios técnicos (DUT).

Por su parte los **Títulos del Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad** constituyen un tipo de cualificaciones que tienen la finalidad de facilitar a los adultos, a menudo con experiencia laboral, la mejora de su inserción y movilidad laboral. Los actuales 340 Títulos de este Ministerio afectan esencialmente a los niveles 4 y 5 de cualificación y son reconocidos por los empresarios. Tienen carácter nacional y pasan una revisión quinquenal en el marco de un procedimiento de homologación, por lo que es obligatorio volver a examinarse a los 5 años del contenido del Título. Cada Título está compuesto de unidades que pueden ser acreditadas mediante Certificados de Competencias Profesionales<sup>140</sup>. El Título distingue a su titular por su carácter profesional que le permite una operatividad inmediata en el mercado de trabajo al ser reconocidos por los empresarios. Está concebido de prioridad para los parados y para un público adulto que ya se ha incorporado al mercado de trabajo. Se accede a ellos a través de la formación profesional en centros homologados por el Ministerio o en los propios centros de la red AFPA (Asociación Profesional de Formación de Adultos) y también por medio de la experiencia laboral reconocida<sup>141</sup>.

Finalmente existen los **Certificados de los Agentes Sociales**<sup>142</sup>. Estos Certificados de Cualificación Profesional (CQP) reconocen la cualificación en una rama profesional<sup>143</sup>. Su objetivo es desarrollar formaciones cortas, especializa-

<sup>139</sup> Creado a finales de los años 80 como ruta hacia el mercado laboral.

<sup>140</sup> 75 a finales de 2001.

<sup>141</sup> 28 a finales de 2001.

<sup>142</sup> En 1987 los interlocutores sociales acordaron crear este tipo de cualificación profesional que completara los Diplomas de la Educación nacional.

<sup>143</sup> Una rama profesional es una agrupación de empresarios que se organiza sobre un oficio o profesión y que busca acuerdos colectivos con los sindicatos del sector.

das y en situaciones profesionales y también reconocer competencias profesionales adquiridas por la experiencia profesional dentro de un itinerario formativo<sup>144</sup>.

### 7.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

En la aprobación de las diversas cualificaciones de la Educación Nacional, se suceden las siguientes etapas:

**1ª. Fase de Oportunidad.** En esta etapa se pretende analizar el interés de crear o no un nuevo diploma o renovar uno existente<sup>145</sup>.

El trabajo en esta fase consiste en investigar las concordancias entre la capacidad real de demanda por el mercado de trabajo de la cualificación objeto de estudio y los alumnos potenciales que accederían a la formación. La investigación se realiza seleccionando personas cualificadas del sector afectado; estableciendo el contenido profesional de la demanda, estudiando los aspectos cuantitativos, analizando la naturaleza del diploma y analizando la pertinencia de la demanda en función de los diplomas existentes.

Una vez terminada esta fase se da paso a la elaboración del diploma bajo responsabilidad del secretario general de las CPCs. El dossier elaborado se remite a la correspondiente CPC que toma una decisión al respecto bajo la responsabilidad del ministro. Si es positiva se designa a un jefe de proyecto que constituye un grupo de trabajo para abordar la siguiente fase:

**2ª. Elaboración del Referencial de las Actividades Profesionales.** Se trata de un análisis prospectivo a cinco años de las grandes actividades que cubren los empleos previstos en el Diploma. Es la fase fundamental ya que en la misma se elige entre las diferentes funciones y condiciones de la actividad. El papel de los profesionales es importante ya que en esta fase se determina la identidad profesional del Diploma.

**3ª. Elaboración del Referencial de Certificación del Diploma Profesional.** En esta etapa se trata de traducir el análisis de las actividades profesionales en términos formativos, de competencias a adquirir definidas por el saber hacer y los saberes asociados. Esta fase tiene por tanto un alto contenido pedagógico y se basa fundamentalmente en el trabajo de los profesores.

**4ª. Definición de las modalidades de validación y puesta en marcha de la conformidad reglamentaria.** La última etapa<sup>146</sup> trata de la definición de las modalidades de validación y la conformidad reglamentaria del proyecto que tiene distinta naturaleza según el tipo de diploma. En esta fase están implica-

---

<sup>144</sup> La cualificación de los CQPs representa un nuevo enfoque para certificar competencias en situaciones de trabajo y puede constituir la base de un dispositivo paritario interprofesional de validación de cualificaciones y una manera de organizar la movilidad profesional de los asalariados (Liaroutzos, 2001).

<sup>145</sup> La petición de creación o renovación puede venir tanto del exterior al sistema educativo (petición de empresas) como de su interior (cuerpos de inspección).

<sup>146</sup> Una vez terminados los trabajos se notifica al CPC y se publica en el Diario Oficial y posteriormente en el Boletín Oficial de la Educación Nacional.

dos los representantes de la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional. A partir de los reglamentos generales de los exámenes, un grupo de trabajo elabora las pruebas con sus contenidos, duración y coeficientes de ponderación. Varios modos de evaluación y formas de examen son posibles<sup>147</sup>.

En cuanto a los Títulos del Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad, el proceso de aprobación se compone de dos fases:

**a) Elaboración del Dossier Sectorial y Profesional.** Tiene la finalidad de clarificar la política que sobre el Título tiene el Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad y la política de la oferta de formación institucional asociada. Esto comporta un diagnóstico de la relación entre el empleo, la cualificación y la formación, a partir del análisis del ambiente económico, tecnológico y del mercado de trabajo, con el marco jurídico y análisis de los potenciales demandantes.

A este respecto se elabora una nota sobre la oportunidad que amplía la perspectiva y ayuda a tomar decisiones sobre la creación, actualización o supresión del Título.

**b) Elaboración del Referencial de Empleo, Actividad y Competencias.** Similar al referencial de actividades profesionales de la Educación Nacional, tiene por finalidad la definición de un empleo tipo correspondiente al Título profesional del Ministerio como representativo de la cualificación. El empleo-tipo se define por su misión, actividades y competencias. Es elaborado a partir de un análisis de los empleos reales y de su evolución.

Respecto a los **Certificados de Cualificaciones Profesionales de los Agentes Sociales**, el proceso de aprobación de las cualificaciones por los sectores profesionales no sigue un patrón fijo sino que son las propias ramas las que ponen en marcha sus propias reglas de funcionamiento. Sin embargo podemos extraer las siguientes líneas generales comunes en la aprobación de una cualificación

1º. Se establece un Dossier de demanda de validación de la cualificación por una cámara sindical profesional territorial.

Esta labor comporta la elaboración de un informe de oportunidad y de la ficha de identidad de la CQP que se quiere crear. El informe de oportunidad comprende un análisis de las necesidades de empleo de las empresas, la definición de los usuarios de la CQP y la presentación de las características de la cualificación profesional en relación con los diplomas o títulos homologados existentes en el sentido de analizar su complementariedad respecto a los mismos.

La ficha de identidad comprende además un inventario de las capacidades profesionales necesarias para ejercer el empleo y la descripción de las pruebas profesionales y los criterios de evaluación de las mismas.

---

<sup>147</sup> El tiempo de creación de un diploma es de año y medio.

2º. El Dossier se presenta a la Comisión Paritaria Nacional de Empleo<sup>148</sup> correspondiente, compuesta por organizaciones representativas de empresarios y asalariados.

3º. Decisión de validación de la cualificación. La decisión de validar una cualificación, por un período determinado, sigue normalmente los siguientes criterios:

- La cualificación debe ser “transportable” a otras empresas del sector.
- La cualificación debe distinguirse de los Diplomas y Títulos homologados existentes. El principio de complementariedad debe prevalecer y la adquisición de saberes y capacidades directamente utilizables en la empresa se tiene en cuenta por encima de los conocimientos generales (es la llamada lógica “contractual” de la cualificación).

4º. Inscripción de la cualificación en la lista de cualificaciones profesionales establecidas por la Comisión Paritaria Nacional de Empleo.

5º. Integración, en algunas ramas, de la cualificación en la clasificación de la negociación colectiva.

## 7.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

### 7.5.1. Modelo de evaluación

El modelo de evaluación más completo y desarrollado en Francia es el de la Educación Nacional<sup>149</sup>.

El Referencial de Certificación (Referenciel Certification- RC) es el documento donde se determinan las normas de evaluación. Una vez elaborado el referencial de actividades profesionales, se elabora el referencial de certificación en el que se definen las exigencias del diploma precisando las condiciones en que se hará la evaluación. La estructura del RC está compuesta de dos partes. La primera indica los saberes y competencias terminales, las condiciones de realización y los criterios de evaluación de las competencias profesionales. La segunda parte aporta los saberes asociados y su límites.

El reglamento de examen es la traducción jurídica del RC y en él se precisan las modalidades de evaluación de cada prueba, su duración y ponderación de

<sup>148</sup> Instituida por el Acuerdo Interprofesional de Seguridad en el Empleo de 1969, con el objetivo de promocionar la política de formación en su área de actuación profesional. Los CQP constituyen uno de los medios principales de regulación de la política de formación profesional de las ramas.

<sup>149</sup> Además de este modelo hay que destacar el ensayo del Ministerio de Asuntos Sociales, Trabajo y Solidaridad en el año 1999-2000 con 1000 personas en 15 ocupaciones, consistente en un dispositivo para el reconocimiento de sus cualificaciones a través de la experiencia laboral (ver <http://www.travail.gouv.fr/actualites/dossiers/experimentations.html>).

A su vez los Agentes Sociales están trabajando con la ayuda del CEREQ en la creación de un dispositivo de validación de la experiencia en el marco de las cualificaciones de las ramas profesionales.

las notas obtenidas. El reglamento se acompaña de un texto que precisa los objetivos de cada prueba, el objeto de la evaluación y sus diferentes modalidades.

### 7.5.2. Acreditaciones y aprendizaje permanente

La incorporación del concepto de aprendizaje permanente al sistema de formación profesional en Francia ha abierto la posibilidad de una redefinición de las fronteras entre la formación inicial y la formación continua<sup>150</sup> de modo que cada uno de estos sistemas pueda responder con mayor eficacia a los retos sociales y económicos actuales y futuros. En este sentido el sistema educativo desarrollaría las capacidades necesarias para ejercer la ciudadanía a través de la enseñanza de capacidades de aprender a aprender. El sistema de formación profesional continua y para el empleo, tendría como objetivo la adaptación de las competencias a la dinámica de innovación de las empresas.

La formación profesional podría contribuir a evitar la exclusión social que se deriva de una insuficiencia de cualificaciones y de un acceso desigual a las oportunidades de una mayor cualificación de las personas con menor nivel educativo.

## 7.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

### 7.6.1. Principales resultados

En los últimos 16 años ha cambiado completamente el porcentaje de distribución de las cualificaciones de la Educación Nacional. Los datos revelan el incremento espectacular en el periodo 1980-1996 de los Diplomas de ciclo superior corto y largo. Si en 1980 representaban el 15% de la población que finalizaba sus estudios, en 1996 representa una cifra cercana al 40%.

Este dato se complementa con otro que nos dice que la estructura de la población en Francia, comparando el periodo 1983-1999, revela que mientras en el primero de los años había un 44,9% de la población que no poseía una cualificación reconocida, en el último solo es del 25%, en 1999 el 37,1% tenía una cualificación que se sitúa en el ámbito de la formación profesional (CAP, BEP) en comparación con el 32,6% de 1983; el 13,7 tenía una cualificación de bachillerato en 1999, en comparación 10% de 1983 y el 23% de estudios superiores en 1999 frente al 12,5% de 1983.

En relación a los datos referentes a la tasa de acceso a la formación continua<sup>151</sup>, revelan que son los técnicos (45%) y cuadros de la empresa (43%) los que más se benefician de este tipo de acciones y que los obreros cualificados y no cualificados tienen la tasa más baja de participación con un 22 y 14% respectivamente.

<sup>150</sup> Estas apreciaciones las realizó Robert Boyer en el estudio del Consejo de Análisis Económico del año 2000.

<sup>151</sup> Cereq 1995.

Finalmente datos procedentes de la encuesta DARES de 1999, apuntan que el nivel de formación afecta de manera importante a la situación de empleo. Así el colectivo que más paro tiene es el de las salidas del segundo ciclo del CAP y BEP (38%), porcentaje que disminuye de manera importante cuando hablamos de estudios superiores bien sea de ciclo largo (7,6%) o corto (8%) porcentajes referidos a una población estimada en 2.640.265 demandantes de empleo en cifras absolutas.

### **7.6.2. Evolución y mejora del Sistema**

El informe del CAE propone cuatro orientaciones en lo que llama una refundación de la formación permanente que pueden dar pistas sobre la evolución del sistema francés de educación y formación. Dichas orientaciones son las siguientes:

- 1ª. Reconocer como prioridad absoluta la lucha contra la exclusión.
- 2ª. Cambiar la naturaleza de la obligación de las empresas en invertir en formación.
- 3ª. Construir un derecho individual a la certificación de las competencias profesionales.
- 4ª . Reforzar la eficacia del gasto público y la transparencia en la asignación de recursos.

La primera pista plantea cambios en la formación inicial, para lograr una mayor capacidad de iniciativa y adaptación de los jóvenes a la evolución profesional. Para tener éxito en esta empresa, se considera necesario reconocer y organizar la pluralidad de rutas de aprendizaje que eviten que cada año cerca de 60.000 jóvenes salgan del sistema educativo sin cualificación alguna. Para ello la información y orientación profesional deben ser consideradas como una inversión útil y condición previa de la formación profesional.

Dentro de este apartado también se señala la importancia de reprofesionalizar a los trabajadores activos de mayor edad, y en riesgo por tanto de exclusión del mercado de trabajo, a través de una consolidación de sus competencias y de su capacidad de adaptación que les pueda abrir mayores posibilidades de encontrar nuevos empleos. Los programas que se creen se deberán apoyar en un balance de competencias que debería desembocar en una certificación de sus saberes adquiridos.

La segunda pista abre un debate sobre la necesidad de seguir con la obligación legal de que cada empresa contribuya a financiar la formación continua según la Ley de 1971. Se propone pasar de una obligación de gasto a una obligación de resultado de formación. Esta concepción supone que la obligación de formación impone a la empresa una formación permanente de sus trabajadores.

La tercera pista da al asalariado por Ley el derecho individual a la certificación de sus competencias profesionales, articulado a través de un balance de com-

petencias y un acceso a las formaciones cualificantes concebidas como coinversión entre la empresa y el asalariado

La cuarta pista, supone que antes de gastar más hay que gastar mejor. Por tanto estamos en el terreno de la economía y la optimización de los recursos públicos dedicados a la formación. Se propone crear un mercado real de formación continua con precios ajustados a la calidad de la prestación recibida y esto es especialmente importante cuando hablamos del Estado y las regiones como compradores de formación. En este sentido se apunta que sería deseable que las prestaciones de formación integraran obligaciones de inserción profesional.

### **La Ley de Modernización Social**

Las razones de fondo de esta importante Ley promulgada en enero de 2002, tienen que ver con la necesidad de una mejora del sistema francés de certificación profesional, donde la coexistencia de los tres subsistemas (público, privado y sectorial) insuficientemente coordinados, deja a una parte importante de trabajadores activos sin ningún título o diploma que le acredite su cualificación profesional.

En este sentido la nueva Ley amplía la anterior Ley de 1992, ya que los tres sistemas de certificación existentes figuran en el Repertorio Nacional de Certificación y cualquiera de sus cualificaciones podrá ser reconocida a través de la validación de la experiencia laboral. Sin embargo para alcanzar este nuevo derecho será necesario :

- Garantizar el valor de referente social de toda certificación registrada en el repertorio.
- Garantizar que el Diploma o el Título obtenido por la validación de la experiencia tendrá el mismo valor en el mercado que el obtenido a través de la formación.
- Facilitar que cada persona tenga acceso a la información sobre el conjunto de los Diplomas y Títulos otorgados por el Estado o en su nombre.

Finalmente esta nueva Ley supone en Francia abrir un debate sobre la necesidad de reforzar las instancias consultivas de creación de las cualificaciones y en los problemas que tienen éstas de responder a las transformaciones del mundo del trabajo<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> "Les diplomes, une affaire de professionnels". Rencontre nationale le 21 mars 2002- Ecole Nationale des Arts et Métiers, Paris. En <http://www.education.gouv.f>.

## 7.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### Listado de acrónimos

AFPA	(Association Formation Professionnelle Adultes) : Asociación de Formación Profesional de adultos.
BP	(Baccalaurerats Professionnelles): Bachillerato profesional.
BEP	(Brevet Etudes Professionnelles): Diploma de estudios profesionales.
BT	(Baccalaurat Technologique): Bachillerato Tecnológico.
CAE	(Conseil Analyse Economique): Consejo de Análisis Económico.
CAP	(Certificat Aptitude Pédagogique): Certificado de Aptitud Profesional.
CEREP	(Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications): Centro de estudios e Investigación sobre Cualificaciones.
CPCs	(Commissions Professionnelles Consultatives): Comisiones Profesionales Consultivas.
CQP	(Certificat Qualification Professionnelle)
RC	(Referentiel Certification)

### Fuentes Consultadas

- Centre Inffo (1998). *“Les Certificats de Qualification Professionnelle”*. Guide Technique.
- Cereq (2001). *Validation des qualifications professionnelles. Rapport final*.
- Gauron, A. Conseil d'Analyse Economique (2000). *“Formation tout au long de la vie”*. La Documentation française
- Informe: *“La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes”*. Septembre 2000. En <http://www.travail.gouv.fr/reforme.html>
- Kirsch, E. (2000). *“Les diplômes de l'enseignement technique en France: construction et usage d'un compromis”*. En *“Competence based education and training: a world perspective”*. Antonio Arguëlles & Andrew Gonczi editors, Noriega editores; Sep. Conalep, México 2000.
- *“Les Commissions Professionnelles Consultatives”*. En <http://www.eduscol.education.fr>
- Lindberg, G. (2000): *“Les Acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne: rapport professionnelle au premier ministre”*. La Documentation française, 2000.
- Péry, N. Libro Blanco (1999): *“Diagnostics, défis et enjeux”*. En <http://www.travail.gouv.fr/reforme.html>
- Seibel, C. (2001): *“Entre chômage et difficultés de recrutement: se souvenir pour prévoir”*. En <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices.shtml>

## 8. CANADÁ

### 8.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

En el mercado laboral canadiense se está creando un escenario en el que el reconocimiento de los distintos tipos de aprendizaje (formales, informales y no formales) se convierte en el eje central de gran parte de las políticas y esfuerzos desarrollados en los últimos años en materia de desarrollo de recursos humanos. Es de destacar en este orden de ideas tres situaciones que tienen repercusiones para los sistemas de educación y formación profesional, así como en el ámbito de la productividad.

La primera de estas situaciones es el incremento que se viene produciendo en el aprendizaje informal, (aquél que no es reconocido por un diploma o certificado) de trabajadores autónomos, de trabajadores en sectores de la pequeña y mediana empresa, de personas de mayor edad y de personas con niveles educativos más bajos. El problema consiste en que estos grupos suelen dedicar una parte de su tiempo a desarrollar actividades de aprendizaje<sup>153</sup> relacionadas con su situación laboral, que no son reconocidas por las empresas al preferir éstas reconocer formaciones de tipo formal.

La segunda situación tiene que ver con la importante movilidad que registra el mercado laboral canadiense, en el que 3 millones de personas cambian anualmente de trabajo y en el que se producen cientos de miles de nuevos ingresos a través de los sistemas de educación y formación<sup>154</sup>, lo cual plantea problemas a su “libre circulación”, ya que exige sistemas de reconocimiento efectivos y eficaces que estimulen el aprendizaje permanente y eviten duplicidades entre los distintos sistemas de reconocimiento existentes y en la formación formalmente impartida en los mismos, en el territorio canadiense. Los grupos que padecen de forma más acusada este problema son los inmigrantes; las personas con cualificación obtenida en procesos de formación y experiencia laboral; titulados de instituciones educativas y profesionales pertenecientes a profesiones u oficios regulados.

Para todos ellos, la falta de reconocimiento presenta un problema que limita sus posibilidades de promoción social y económica y les supone esfuerzos suplementarios de tiempo y dinero. Las barreras existentes en el reconocimiento de las cualificaciones, hacen que estas personas no puedan transferir sus competencias a otro territorio distinto al que obtuvieron su acreditación.

Entre las principales barreras al reconocimiento de las cualificaciones se encuentran los diferentes valores de la educación y formación de las instituciones en las provincias y territorios<sup>155</sup>; la falta de mecanismos y acuerdos de transferencia de licencias profesionales entre provincias; sistemas incompatibles de

<sup>153</sup> Véase a este respecto el informe “Adult Education Training in Canada: Key Knowledge Gap” (2000).

<sup>154</sup> Estimaciones del estudio de la Conference Board of Canadá (2001) “Brain Gain”.

<sup>155</sup> New Foundland, Nova Scotia, Prince Edward Island, New Brunswick, Quebec, Ontario, Saskatchewan, Alberta, British Columbia, Northwest Territories, Yukon y Un Nanut.

reconocimiento; la falta de estándares comunes y comparables; la falta de créditos de formación en el trabajo y la carencia de una agencia o junta nacional para crear nuevos y aceptados estándares en Canadá.

Dentro del apartado de la movilidad, cabe destacar el fenómeno de las vacantes que se producen en las empresas afectando a un 13% de las mismas (286.415 en cifras absolutas), mayoritariamente en el sector comercial, ventas y servicios al consumidor y, en menor medida, en sectores de la minería, extracción de gas, y petróleo y forestal. Lo cual revela el peso cada vez mayor del sector servicios, por otro lado fenómeno común de las economías avanzadas.

Un factor importante para no cubrir vacantes, (producidas por reemplazos de personas -razón mayoritaria- o por expansión de los negocios de las empresas), es la falta de experiencia de los candidatos que se manifiesta de forma más acusada en las áreas funcionales de gestión, ventas, marketing y producción y especialmente en el sector de transportes. Esta situación cobra más sentido si la relacionamos con estimaciones empíricas que sitúan en 250.000 las personas que teniendo una experiencia laboral, no ven reconocida ésta por no tener una cualificación formal. Son reveladores<sup>156</sup> los datos de las encuestas en las que se pone de manifiesto que los empresarios confían en sistemas de acreditaciones formales, por encima de una experiencia demostrable, alegando razones económicas para decidirse por procesos de selección más breves y directos. Sin embargo es paradójico el hecho de que sea un tipo de competencias ligadas a características personales, y, por tanto, menos técnicas las que se encuentren con barreras formales para su reconocimiento.

La tercera situación son las cifras de la inmigración. Durante el periodo 1986-1996 éstas alcanzaron los 1,5 millones de personas con cualificaciones reconocidas en sus países de origen. Por ejemplo en el periodo 1991-96 el 25% de los trabajadores que llegaron eran titulados superiores, mientras otro 25% tenía finalizada la educación secundaria en su país de origen. De estas personas se calcula que solo el 56% practica su propia profesión y se estima en 100.000 los inmigrantes que han tenido que abandonar el país, la llamada “fuga de cerebros” (médicos, ingenieros, enfermeras y profesores entre otros profesionales).

Ante este panorama descrito, se puede hablar en Canadá de un conjunto de problemas que afectan al reconocimiento de diversas formas de aprendizaje, problemas que afectan a la movilidad de las personas y a su desarrollo no solo profesional sino de su potencial económico<sup>157</sup>.

Para avanzar en la solución de estos problemas, y pese a carecer Canadá de un marco nacional de cualificaciones, son varias las iniciativas de cooperación desarrolladas entre las autoridades provinciales y territoriales del Canadá en el ámbito de la educación y formación en los últimos años. Así, en 1995 se produjo el importante **Acuerdo sobre el Comercio Interno** (“Agreement on Internal

---

<sup>156</sup> Ver el trabajo “The Quest for Workers: A new portrait of job vacancies in Canada” (2001).

<sup>157</sup> Como pone de manifiesto el estudio antes citado de la “Conference Board of Canada” de 2001, se cifra entre 8 a 12.000 dólares anuales las ganancias de cada persona adicionales si vieran reconocidas sus cualificaciones. En el conjunto del país se estima entre 4,1 y 5,9 billones de dólares el aumento de la riqueza nacional ni se actuará en el sentido señalado.

Trade"-AIT) con el objetivo de facilitar la libre circulación de personas, bienes y servicios a través de Canadá. Su capítulo 7 está dedicado a la movilidad laboral y en él se proponen actuaciones para superar las barreras que impiden a un trabajador cualificado acceder a un empleo de su categoría en otra provincia o territorio. Al firmar este Acuerdo, las provincias y territorios se propusieron examinar sus diferentes procedimientos y tratar de alcanzar consensos en la medida de lo posible.

En 1999 todos los firmantes, a excepción de Quebec, acordaron constituir el Marco para la "Mejora de la Unión Social para los Canadienses", con el objetivo de asegurar el cumplimiento de las previsiones contenidas en el mencionado capítulo 7 del AIT, para el mes de julio de 2001<sup>158</sup>.

## 8.2. FINALIDADES DEL SISTEMA

Una de las soluciones a los problemas de movilidad descritos anteriormente consiste en el desarrollo de los estándares ocupacionales de alcance nacional en Canadá. La creación y desarrollo de estos estándares tiene los siguientes objetivos:

- Seleccionar, desarrollar y mantener una mano de obra cualificada.
- Aumentar la competitividad y productividad de las empresas.
- Asegurar que los requisitos ocupacionales sean equitativos para las personas.
- Facilitar la movilidad de los asalariados dentro de Canadá.
- Identificar las necesidades de formación de los recursos humanos.
- Crear programas de formación.
- Actualizar las competencias de los trabajadores.
- Diseñar directrices de evaluación.
- Desarrollar procesos de acreditación y certificación de las competencias.

## 8.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

En Canadá no existe formalmente una Autoridad Nacional de Cualificaciones, sin embargo si se pueden mencionar una serie de estructuras de coordinación en materia de formación y mercado laboral.

**El Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos** ("Human Resources Development Canada"-HRDC). Creado en 1993, es responsable de implantar

<sup>158</sup> Los resultados alcanzados nos muestran que en 42 de las 51 ocupaciones reguladas, se ha alcanzado un acuerdo sobre su reconocimiento a escala nacional, quedando pendientes 9.

los programas de inversión en recursos humanos y de coordinar las actividades relacionadas con el mercado de trabajo. Asimismo contribuye al desarrollo de los estándares ocupacionales a través de la Iniciativa de Asociación Sectorial (“Sectoral Partnership Initiative”- SPI) proporcionando financiación y asistencia técnica a los diferentes Organismos Reguladores de Cualificaciones existentes en las provincias y territorios, siempre que cumplan con los fines del AIT.

Entre las funciones del HRDC se encuentran:

- Ofrecer un enfoque de integración en el desarrollo de los recursos humanos de Canadá.
- Ayudar a facilitar las transiciones de los canadienses en su esfera social y laboral.
- Proporcionar servicios de alta calidad en materia de pensiones y protección contra el desempleo.
- Poner el acento en medidas preventivas, como el fomento del aprendizaje permanente.
- Actuar como líder en programas y políticas de formación.
- Fomentar la colaboración entre las provincias y territorios, organizaciones laborales y sindicales y grupos de la comunidad.

### **El Foro de Ministros del Mercado de Trabajo (“Forum of Labour Market Ministers”-FLMM).**

Se establece en 1983 como órgano coordinador<sup>159</sup> entre las diversas jurisdicciones de los territorios y provincias. Sus objetivos son:

1. Promover la cooperación interjurisdiccional sobre temas del mercado de trabajo, creando un lugar de encuentro basado en metas comunes.
2. Promover una fuerza laboral altamente cualificada con cualificaciones “transferibles”, a través del desarrollo y expansión de estándares nacionales.
3. Facilitar la adaptación de Canadá a los cambios de la estructura económica y los requerimientos de competencias.
4. Proporcionar un vínculo interjurisdiccional a estructuras participativas como comités o juntas de desarrollo de la fuerza laboral.

---

<sup>159</sup> El FLMM está dirigido por el Gobierno Federal y la provincia que asume con carácter rotatorio el liderazgo. El Foro ha establecido diferentes grupos de trabajo como el “Grupo de Coordinación de la Movilidad Laboral” que se creó para coordinar e implantar el capítulo de movilidad laboral del AIT.

## **La Iniciativa de Asociación Sectorial (“Sectoral Partnership Initiative”-SPI)**

La Iniciativa de Asociación Sectorial comprende tres actividades principales: el Programa de Consejo de Sectores, los Estudios de Sectores y Ocupacionales y otras actividades sectoriales.

A través de esta iniciativa, los socios potenciales si quieren obtener fondos<sup>160</sup> deben cumplir con una serie de criterios, como el ser una organización perteneciente a una industria o sector del correspondiente Consejo, con representación de todos los actores clave (empresarios, sindicatos, representantes de la educación y formación) y que cubran el amplio espectro de la industria o sector. Además, deben cubrir temas relacionados con las competencias, con ocupaciones de alcance nacional o que engloben una región entera en casos donde el sector esté centrado en un área particular del país.

### **8.3.1. Participación de los actores**

La práctica canadiense en la participación de los interlocutores sociales en materia de empleo y formación se produce a través de los Consejos Sectoriales de Competencias (“Sector Skills Councils Competences”-SSCC)<sup>161</sup>.

Se trata de organismos bipartitos integrados por representantes de empresarios y sindicatos que se han convertido en uno de los pilares de la política de desarrollo de recursos humanos del Gobierno federal canadiense.

Los SSCC surgen en 1991 y hasta la fecha son 26 los Consejos creados. Suponen una experiencia innovadora en la negociación colectiva de las agentes sociales. El gobierno federal los impulsa como una de las maneras para desarrollar una cultura de formación en la industria canadiense, en un momento en el que las empresas estaban invirtiendo poco en la formación continua de sus trabajadores.

Entre las actividades importantes de estos organismos figuran el desarrollo de normas nacionales de competencia, el desarrollo de programas de certificación y la mejora de la información sobre itinerarios ocupacionales.

## **8.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES**

### **8.4.1. Sectores profesionales**

Las cualificaciones profesionales canadienses con valor en el mercado laboral, se encuadran en dos sistemas: Profesiones Reguladas y Oficios Regulados, que agrupan entre ambas al 20% de la fuerza laboral de Canadá.

<sup>160</sup> La duración del periodo financiado es de 5 años sin que exista un tiempo mínimo acordado.

<sup>161</sup> Entre los que se encuentran los SSCC de Acuicultura, Recursos Humanos, Minería, Siderurgia, Turismo, Pesca, Biotecnología, Horticultura

## Profesiones Reguladas

Ciertos trabajos en Canadá requieren una certificación o licencia para ejercer la actividad profesional. Las profesiones reguladas<sup>162</sup> requieren varios años de estudio en la universidad, seguidos de una experiencia laboral supervisada y un examen final.

## Oficios Regulados

De los 65 Oficios Regulados, 45 tienen reconocidas sus cualificaciones entre dos o más provincias o territorios. Los sectores en que se producen Oficios Regulados son el de la Construcción, Industria y Servicios. Los Oficios Regulados, entre otros son: Servicios técnicos de aparatos eléctricos, pintor de automóviles, panadero, servicio técnico de automóviles, calderero, albañil, carpintero, electricista cocinero, cristalero, instalador de suelos, estilista de peluquería, mecánico industrial, trabajador metal, operador de grúas móviles, reparador de vehículos a motor, pintor-decorador, fontanero, mecánico de camiones y transportes.

La movilidad en los oficios no está garantizada por los Acuerdos de Reconocimiento Mutuo, como en el caso de las Profesiones Reguladas, sino a través del llamado “Sello Rojo” que desde 1958 regula la movilidad en los oficios<sup>163</sup>.

Los Oficios Regulados pueden tener carácter voluntario u obligatorio. Los primeros se producen en aquellas jurisdicciones que no requieren certificación para desempeñar una actividad profesional. Las segundas son oficios en los que la jurisdicción requiere que el trabajador tenga una certificación<sup>164</sup> para trabajar en el oficio.

### 8.4.2. Modelo y tipología de competencia y cualificación

Los estándares ocupacionales describen las competencias y conocimientos necesarios para realizar de manera competente un trabajo.

Es de destacar a este respecto la utilización como instrumento de apoyo de la Clasificación Nacional de Profesiones. Esta clasificación representa la taxonomía oficial reconocida a escala nacional de las ocupaciones que conforman el mercado laboral canadiense<sup>165</sup>.

En esta clasificación se establecen cuatro niveles de cualificación:

---

<sup>162</sup> Un total de 51 ocupaciones están ya reguladas de las que 42 son reconocidas en más de dos provincias o territorios gracias al AIT. Entre las áreas profesionales figuran los Negocios (13 ocupaciones), salud (6), Seguros (4), Ciencias naturales y aplicadas (15), Ciencias Sociales, Leyes y Educación (13) y Áreas (13).

<sup>163</sup> El programa es administrado en cada provincia y territorio por el Consejo Canadiense de Directores de Aprendices que actúa por delegación del Ministerio de Educación según la Ley de Cualificaciones de Oficios y Aprendices de 1989.

<sup>164</sup> Se ha formado un Comité de Exámenes encargado de velar por la calidad de las certificaciones interprovinciales otorgadas por el Sello Rojo.

<sup>165</sup> Comprende 520 grupos de profesiones .

- Nivel A: profesiones que requieren un Diploma universitario.
- Nivel B: profesiones que requieren de dos a tres años de estudios postsecundarios en un instituto técnico o comunitario o bien de dos a cinco años de aprendizaje o de tres a cuatro años de estudios secundarios y más de dos años de formación en cursos de empleo o de formación ligada al empleo o experiencia laboral contrastada.
- Nivel C: profesiones que requieren de uno a cuatro años de estudios secundarios o hasta dos años de formación en cursos de empleo, cursos de formación externa o experiencia laboral.
- Nivel D: formación en el puesto de trabajo o una formación en cursos de empleo.

Junto a estas cualificaciones se están incorporando a las mismas un conjunto de nueve competencias de tipo transversal que mejoran la adaptación de las personas ante los cambios laborales<sup>166</sup>.

### 8.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones

Nos vamos a detener en el proceso para el desarrollo y aprobación del sistema de estándares ocupacionales del programa “Sello Rojo” que contempla las siguientes fases:

1ª. Se desarrolla una propuesta de análisis ocupacional, por un consultor con la asistencia de un comité de expertos de la industria del campo ocupacional correspondiente, que identifica todas las tareas de la ocupación.

2ª. La propuesta se envía a los analistas ocupacionales del HRDC para su revisión y conformidad con el formato nacional aprobado.

3ª. La propuesta de análisis se remite a todas las provincias para su validación. Cada jurisdicción valida el análisis ocupacional y se identifican las tareas esenciales comunes en todo el territorio canadiense.

4ª. Los perfiles ocupacionales son publicados por la Secretaría del Sello Rojo en el HRDC

## 8.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN

El Capítulo 7 del AIT relativo a la movilidad laboral especifica una serie de medidas para reconocer las cualificaciones profesionales de los trabajadores. Este texto obliga a que los Gobiernos se pongan de acuerdo en el reconocimiento mutuo de cualificaciones profesionales en sus territorios y reconcilien sus diferencias.

<sup>166</sup> Se trata de competencias “esenciales” como: lectura de textos, uso de documentos, escritura, cálculo numérico, trabajo con los demás, aprendizaje continuo, comunicación oral, uso de ordenadores. Ver en <http://www15.hrhc-drhc.gc.ca/english/es.asp>.

Las medidas contenidas en dicho Capítulo se basan en la cooperación entre las partes, es decir entre los distintos Gobiernos y los Organismos Reguladores de carácter privado (existen en torno a 400).

Bajo la coordinación del FLMM, los Organismos Reguladores y los de Cualificaciones que tienen los Gobiernos llevan adelante el siguiente proceso:

- a) **Evaluación de la ocupación.** Consiste en la comparación de los estándares profesionales para determinar si las cualificaciones de los trabajadores que cumplen el estándar en un provincia o territorio, pueden ver reconocida su cualificación en otra. Si la respuesta es positiva se reconoce la cualificación. Si es negativa se pasa al proceso siguiente.
- b) **Reconciliación y acomodación** de la cualificación. Es la consecuencia de no poder reconocer automáticamente la cualificación. La obligación<sup>167</sup> que se establece respecto a la reconciliación<sup>168</sup> requiere múltiples discusiones multilaterales que implican a los participantes de las jurisdicciones donde una determinada ocupación es regulada. El objetivo es determinar si el reconocimiento mutuo puede ser alcanzado o si la reconciliación necesita tiempo. Cada jurisdicción determina el grupo de trabajo que necesita entre asociaciones profesionales, asociaciones nacionales, sindicatos y representantes del ámbito educativo y formativo.

### 8.5.1. Acreditaciones y aprendizaje permanente

Una parte muy importante del mercado laboral canadiense incluye nuevos inmigrantes y otros trabajadores cuya formación o experiencia se ha desarrollado fuera de Canadá. En los últimos cinco años se han acogido a casi 200.000 inmigrantes. Además, en estos años, el 71% del crecimiento de mano de obra en Canadá procede de la inmigración. La situación plantea el reconocimiento de las competencias de estos trabajadores y asegurar que puedan practicar su profesión u oficio una vez llegan a Canadá.

En Canadá este planteamiento se conoce como "*Reconocimiento de documentos acreditativos extranjeros*". Uno de los pasos iniciales es la creación de servicios de valoración de documentos acreditativos en varias provincias y que son financiados por los gobiernos provinciales. Estos servicios incluyen a expertos que están diseñando bases de datos de información referentes a los diversos tipo de educación y formación disponibles en todo el mundo y establecen correspondencias con el sistema educativo canadiense.

El proceso de valoración se conoce como "*Valoración y Reconocimiento del Aprendizaje Anterior*". Esta herramienta también se utiliza para ayudar a los

---

<sup>167</sup> Esta obligación sin embargo no requiere la armonización de los estándares ocupacionales o el desarrollo de un estándar único nacional. A pesar de esto los organismos reguladores pueden llevar a cabo actuaciones posteriores para uniformar los estándares.

<sup>168</sup> Cabe aclarar que todo este proceso se realiza a través del protocolo llamado "Acuerdo Mutuo de Reconocimiento".

trabajadores canadienses en la búsqueda de un empleo posterior al actual o para aquellos interesados en volver a la escuela. La valoración y reconocimiento del aprendizaje anterior es un esfuerzo para reconocer que no toda la formación tiene que ser adquirida a través de vías educativas convencionales, e intenta dar más valor al papel que desempeña la experiencia adquirida equiparándola a la formación convencional.

## 8.6. FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA

El sistema adolece de una falta de adecuación entre el total de aprendizaje que se reconoce formalmente y el que se podría reconocer si el sistema fuera más eficaz<sup>169</sup> (superar barreras existentes), más flexible y abierto a las nuevas formas (aprendizajes no formales e informales, mano de obra extranjera).

### 8.6.1. Mejora del Sistema

El estudio de la Conference Board of Canadá apunta una serie de propuestas que ayudarían a ir resolviendo los problemas de eficiencia y eficacia en el reconocimiento de las acreditaciones:

#### 1. Mejorar el funcionamiento de las instituciones existentes

- Creando un marco común para valorar el aprendizaje.
- Estableciendo estándares nacionales.
- Mejorando los mecanismos de transferencia.
- Mejorando los vínculos institucionales.
- Aumentando el reconocimiento de las acreditaciones nacionales y extranjeras.

#### 2. Creando nuevas instituciones, técnicas e instrumentos

- Creando acreditaciones de formación nacionales.
- Creando instituciones de reconocimiento de aprendizajes nacionales.
- Desarrollando técnicas e instrumentos para el reconocimiento.
- Estableciendo un sistema nacional de reconocimiento.

#### 3. Comprometiendo la participación de los empresarios

- En asociaciones con la educación pública.
- En desarrollar acreditaciones privadas.

Por su parte el Centro de Trabajo y Negocios de Canadá<sup>170</sup> ha propuesto actuaciones a tres niveles:

1. En el plano del **Gobierno Federal** se proponen cambios en las ofertas existentes de formación que afectan al sistema de aprendices. En concreto se

<sup>169</sup> La Conference Board Canadá (2002) estima un déficit de 540.000 canadienses desempleados debido a la falta de reconocimiento de sus aprendizajes .

<sup>170</sup> Organización que comprende a los líderes de trabajo y negocios de todas las regiones y de un amplio rango de industrias y sectores económicos de Canadá.

trataría de facilitar la formación en el sector de comercios y tiendas, subvencionando las herramientas de trabajo de los pequeños comerciantes, y de reformar el seguro de los aprendices durante su período formativo.

Asimismo se plantea un nuevo enfoque en el desarrollo de recursos humanos con un posible incentivo fiscal a la inversión en formación y una iniciativa del HRDC en constituir un Registro con Cuentas de Aprendizaje Industrial.

Actuaciones en políticas de inmigración, con el desarrollo y puesta en marcha de criterios de reconocimiento de cualificaciones más flexibles, es otra de las iniciativas que se plantean, junto con otras más específicas dirigidas a determinados sectores.

2. En el plano **Provincial** se contemplan medidas dirigidas a la enseñanza elemental y secundaria como incorporar competencias laborales en los programas educativos o introducir el concepto de empleabilidad en el ámbito escolar. Asimismo, se pretende que la enseñanza secundaria sea más consciente y receptiva a las necesidades de formación de la industria.
3. En el plano de los **Negocios** se pretende realizar un mayor esfuerzo en la formación, orientar ésta hacia la modularización de los contenidos, lograr un sistema más efectivo de aprendizaje y emprender acciones para el reconocimiento de las cualificaciones en el territorio canadiense.

## 8.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### Listado de acrónimos

AIT	(Agreement on Internal Trade): Acuerdo sobre el Comercio Interno.
FLMM	(Forum of Labour Market Ministers): Foro de Ministros del Mercado de Trabajo.
HRDC	(Human Resources Development Canada): Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos de Canadá.
SPI	(Sectoral Partnership Initiative): Iniciativa de Asociación Sectorial.
SSCC	(Sector Skills Councils Competences): Consejos Sectoriales de Competencias.

### Fuentes Consultadas

- Baran, J.; Berubé, G.; Roy, R. y Salmon, W. (2000). “*Adult Education Training in Canada: Key Knowledge Gaps*”. En <http://www.hrdc-drhc.gc.ca>
- Canadian Labour and Business Centre: “*Make skills a national priority*”. En <http://www.hrdc-dhrc.gc.ca>
- Ministry of Industry (2001). “*The Quest for Workers: A new portrait of job vacancies in Canada*”. En <http://www.hrdc-drhc.gc.ca>

- The Conference Board of Canada (2001). *“Brain Gain. The Economic benefits of Recognizing learning credentials in Canada”*. En <http://www.conferenceboard.ca>
- The Conference Board of Canada (2002). *“Performance and Potential 2002-2003”*. En <http://www.conferenceboard.ca>



***IV*** ***EL SISTEMA NACIONAL  
DE CUALIFICACIONES  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL***

*España*



## IV. EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL

### 9. ESPAÑA

#### 9.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL SISTEMA

La ordenación en España de un sistema integral de cualificaciones, formación profesional y acreditación de la competencia de las personas, mediante la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (B.O.E. del 20), o lo que es lo mismo la ordenación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (en adelante **SNCFP**), ha sido consecuencia de una larga sucesión de hechos, acuerdos e iniciativas legislativas y reglamentarias, cuyo desarrollo parte, en buena medida, de las estipulaciones contenidas en el Acuerdo Económico y Social (AES, 1984) en el que se diagnosticó que una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo (y del empleo) en España, era consecuencia del alejamiento de la formación profesional respecto de las necesidades reales de mano de obra.

Las partes firmantes del AES (Gobierno y Agentes Sociales) entendieron que para dar una nueva orientación a la formación profesional e impulsarla con sentido operativo, era preciso:

- a) Incrementar sustancialmente la investigación del mercado de trabajo.
- b) Incorporar a los Agentes Sociales, empresarios y trabajadores a los objetivos y actuaciones de la formación profesional.
- c) Integrar la formación profesional con los programas de empleo.
- d) Constituir un Consejo General de la Formación Profesional, de carácter tripartito, como Órgano de participación Institucional y del asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional, con las misiones de:
  - Elaborar un Programa Nacional de Formación Profesional, así como su actualización periódica.
  - Proponer acciones para mejorar la orientación profesional, y
  - Controlar la ejecución del Programa Nacional.

Mediante la Ley 1/1986, de 7 de enero, se crea el Consejo General de Formación Profesional con las misiones señaladas, a las que se añaden las de informar la normativa por la que se establecen los Títulos de Formación Profesional Inicial/Reglada y los Certificados de Profesionalidad de la Formación Profesional Ocupacional, y la de evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de formación profesional, principalmente.

En el año 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, desarrollada en el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Pro-

fesional) que, junto con el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y el Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de Profesionalidad, vienen a establecerse, respectivamente, las bases para la nueva ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema Educativo y de la Formación Profesional Ocupacional dirigida a trabajadores desempleados.

En 1992 se establecen los primeros Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua de trabajadores ocupados, la cual pasa a ser gestionada por los Agentes Sociales, saliendo del ámbito de la Formación Profesional Ocupacional.

Por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993 (B.O.E. de 10.3.93) se aprueba, a propuesta del Consejo General de Formación Profesional, el Primer Programa Nacional de Formación Profesional cuyo objetivo fundamental consiste en la renovación de las ofertas de formación profesional a partir de los Estudios Sectoriales realizados por el Instituto Nacional de Empleo en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con los Agentes Sociales, renovación que cristaliza en un Catálogo de Títulos de Formación Profesional Inicial/Reglada, y en un Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad para la Formación Profesional Ocupacional. Ambos catálogos, concretan una oferta actualizada y basada en un nuevo modelo de formación profesional cuyo diseño se inspira en las iniciativas y prácticas más avanzadas adoptadas en determinados Estados miembros de la Unión Europea y que aspira, también, a cumplir con las orientaciones contenidas en la Resolución del Consejo de la U.E. de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional en los años 90.

Hay que decir que el Primer Programa Nacional de Formación Profesional preveía ya la necesidad de impulsar la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones, pero sin perfilarlo nítidamente como un objetivo estratégico para la formación profesional.

El 13 de marzo de 1998, aprueba el Gobierno el II Programa Nacional de Formación Profesional cuyo **objetivo central** es, precisamente, la creación del SNCFP, y al que le atribuye las siguientes misiones a modo de objetivos generales:

- La mejora de las cualificaciones de la población adulta y juvenil.
- La mejora de la transparencia del mercado de trabajo y del ajuste de la oferta y demanda del factor trabajo.
- El incremento de la calidad y coherencia del Sistema de Formación Profesional.
- Motivar a las personas a desarrollar su competencia y al progreso en su cualificación profesional a lo largo de la vida.

En 1999 por Real Decreto 375, de 5 de marzo (B.O.E. del 16), se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones con la misión de proponer el establecimiento y la gestión del SNCFP, así como los modelos y métodos para implementar sus elementos estructurales, elementos que, la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional concreta en el artículo 4.

Estas funciones del INCUAL fueron posteriormente ampliadas, ya que el artículo 5 de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante LOCyFP) indica que el INCUAL es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de Formación Profesional *“responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional”* que vienen a ser, como luego se verá, junto con el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones, los elementos estructurales fundamentales del SNCFP.

### 9.1.1. El nuevo modelo de Formación Profesional español

Con la aprobación de la LOGSE, se inicia, a principios de la década de los 90, un proceso de desarrollo e implementación en España de un modelo avanzado de Formación Profesional, cuya descripción puede resumirse en las siguientes características:

- **Formación basada en la competencia:** Para ello, se define el referente del sistema productivo como perfil profesional de los Títulos y perfil ocupacional en los Certificados de Profesionalidad que identifican los “logros” que deben alcanzar los alumnos en el empleo (realizaciones profesionales), y los criterios para considerar el trabajo bien hecho (criterios de realización o de ejecución). A lo anterior se añade, en el caso de los Títulos, referencias al contexto en donde se moverá la profesionalidad adquirida. En consecuencia, la formación asociada a la competencia se concibe y diseña con el fin de que los conocimientos y capacidades adquiridos en los procedimientos formativos sean “movilizados” por los alumnos en el trabajo real, y esta movilización se traduzca en logros en el trabajo al nivel requerido por las empresas.

Elemento clave de esta nueva concepción de la oferta, es la introducción de una fase de formación en centros de trabajo, pieza imprescindible para alcanzar la competencia en una profesión, oficio u ocupación.

- **Formación altamente profesionalizante y flexible:** La nueva oferta formativa incluye contenidos teórico-prácticos integrados, de carácter exclusivamente profesionalizante, organizados en estructuras de carácter modular, cuya duración no viene fijada a priori, sino en función de las competencias a adquirir por el alumno en cada Ciclo Formativo de Formación Profesional Inicial/Reglada o itinerario formativo de Formación Ocupacional.

Es de destacar también que la nueva oferta de formación profesional se diseña, además de sobre la base de las necesidades reales de cualificación (competencias) de los sistemas de producción de bienes y servicios, en función de los

objetivos específicos que para cada subsistema establece la Legislación Básica del Estado.

- **Formación adaptada al entorno geográfico y socioeconómico:** De acuerdo con la nueva Constitución Española que consagra la asunción de determinadas competencias de la Administración General del Estado por las 17 Comunidades Autónomas, a los efectos que interesan a la formación profesional, se producen una serie de cambios a partir del año 1992, fecha en que se aprueban los primeros reglamentos que regulan las transferencias y traspasos de competencias a dichas Comunidades.

Así, a la Administración General del Estado la Constitución Española le reserva la competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (apartado 30 del Artículo 149.1 de la Carta Magna), y el desarrollo de la legislación laboral, sin perjuicio de su ejecución por las CC.AA. (apartado 7 del mismo Artículo 149.1).

A tenor de estos preceptos legales y de su desarrollo reglamentario, las CC.AA. reciben “competencias plenas” en materia de Formación Profesional Inicial/Reglada y “competencias de gestión” en materia de Formación Profesional Ocupacional. Las competencias plenas incluyen, además de las competencias de gestión, facultades de tipo legislativo que, para la Formación Profesional Inicial/Reglada, permiten a las CC.AA. desarrollar la legislación básica que dicta la Administración General del Estado. Particularmente sobre los Títulos de Formación Profesional Inicial, las Comunidades completan los contenidos básicos de formación que fija el Estado, en el marco de las capacidades terminales que deben alcanzar los alumnos con carácter general que, lógicamente, fija también la Administración General del Estado, lo que permite la adaptación al entorno socioeconómico.

- **Participación y cooperación con los “actores”:** se crea el Consejo General de Formación Profesional, como Órgano de participación Institucional y de asesoramiento al Gobierno, en el que participan diversos Departamentos de la Administración General del Estado, los Agentes Sociales y, a partir del año 1997 las Comunidades Autónomas, con la aprobación de la Ley 19/1997, de 9 de junio.

La Formación Profesional dirigida a los trabajadores asalariados, sale del ámbito de la Formación Profesional Ocupacional y pasa a ser gestionada en el año 1993 por los Agentes Sociales en el marco de los Acuerdos Nacionales (bipartito y tripartito) sobre Formación Continua, conservando ésta el carácter de flexibilidad que debe tener para adaptarse, en todo momento, a las necesidades de las empresas y de los propios trabajadores ocupados.

Por último indicar que en la elaboración de los Títulos y Certificados de Profesionalidad participa la Administración General del Estado, las CC.AA. y los Agentes Sociales proponiendo mejoras a los anteproyectos realizados por expertos de los sectores o, en su caso, validándolos, en las fases metodológicas de contraste externo.

- **Fomento de la formación permanente:** La estructura modular de las ofertas de formación a la que se ha hecho referencia, así como la posibilidad que tienen las personas de “capitalizar” y “acumular” competencias mediante las “pasarelas” (correspondencias y convalidaciones entre los subsistemas) que establece la LOGSE, configuran un modelo para el progreso profesional mediante la formación permanente, si bien hay que decir que en la práctica dicho modelo no resulta operativo ante la falta de la necesaria coordinación y, por tanto, integración, entre la formación inicial y la continua. En este mismo contexto cabe destacar los accesos y las conexiones de la Formación Profesional con el mundo del trabajo y con el resto del sistema educativo.

- **Calidad:** Se definen los requerimientos de espacios e instalaciones formativas, los requisitos del profesorado, así como los requisitos de acceso a los Ciclos o, en el caso de la Formación Ocupacional, el nivel académico aconsejable y/o experiencia laboral de los alumnos necesaria para el mejor aprovechamiento de la formación.

Como cabe desprender de todo lo anterior<sup>171</sup>, desde el año 1993 existen en España tres subsistemas de formación profesional, con características específicas diferenciadas y colectivos destinatarios singulares.

En primer lugar se encuentra la Formación Profesional Inicial o Reglada (llamada también Específica) que gestionan las Administraciones Educativas y que está dirigida, fundamentalmente, a los jóvenes en edad escolar (18 a 20 años). Está regulada por la LOGSE y tiene como finalidad la preparación de los alumnos en un campo profesional amplio, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que se producirán a lo largo de su vida activa.

Otras finalidades previstas en la Ley son las de facilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuir a la formación permanente de los ciudadanos y atender las demandas de cualificación del sistema de producción de bienes y servicios.

La Formación Profesional Inicial/Reglada es una formación de ciclo largo (entre 1300 y 2000 horas) que conduce a la obtención del Título de Técnico (en los Ciclos de grado medio) o de Técnico Superior (en Ciclos de grado superior) en la correspondiente profesión.

En segundo lugar, se encuentra la Formación Profesional Ocupacional que, en el marco del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, viene a regularse por R.D. 631/1993, de 3 de mayo.

La finalidad de la Formación Profesional Ocupacional, dirigida a trabajadores en situación de desempleo, es proporcionar a este colectivo específico cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuan-

<sup>171</sup> Para profundizar en el conocimiento del Sistema de Formación Profesional se remite al lector a la bibliografía de este capítulo y, particularmente, a la publicación del INCUAL “Guía de la Formación de Profesionales en España”.

do carezcan de Formación Profesional Específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada. Es una formación de ciclo corto con una duración media de los cursos de 300 horas (Estadísticas INEM, Julio 2002), si bien las duraciones reales tienen un margen amplio de variabilidad, según las estadísticas del INEM citadas, de menos de 100 horas a más de 800 horas.

Por último, existe en el caso español, el subsistema de Formación Continua de trabajadores ocupados, dirigido tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los mismos, de forma que se compatibilice la mayor competitividad de las empresas con la formación individual de los trabajadores.

Este subsistema se rige en la actualidad por los III Acuerdos Nacionales de Formación Continua de 19/12/2000, cuya vigencia termina el 31/12/2004, y que han sido suscritos por las Organizaciones sindicales y empresariales más representativas de carácter estatal (Acuerdo bipartito) y por éstas y el propio Gobierno (Acuerdo tripartito).

Comprende la Formación Continua acciones formativas de duración corta (unas 40 horas de media), y de contenido flexible adaptado a las necesidades de las empresas<sup>172</sup>, conforme a los planes estratégicos de las mismas. No obstante lo anterior, tanto las Organizaciones firmantes de los III Acuerdos, como las Administraciones central y autonómicas consideran que las competencias que proporciona la Formación Continua, junto con las adquiridas a través de la propia experiencia laboral, debe tenderse a que sean evaluadas y acreditadas oficialmente. Su gestión se realiza por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y por el Instituto Nacional de Administraciones Públicas a nivel nacional, y por HOBETUZ en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El nuevo modelo de Formación Profesional descrito se terminó de implantar en el curso 2001-2002, si bien el Sistema de Formación Profesional español adolecía, en la fecha en que se aprobó el II PNFP (1998), de algunas carencias de las que se derivaba la necesidad de realizar cambios en su concepción, cuya respuesta la encontró el Gobierno, de acuerdo con los Actores implicados, en el nuevo enfoque que establece la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (objeto central del PNFP), en cuya implementación se encuentra, sin lugar a dudas, el futuro de la Formación Profesional en los próximos diez años.

## 9.2. PRINCIPIOS Y FINALIDADES DEL SISTEMA

Según se indica en el Artículo 2 de la LOCyFP, “al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional le corresponde promover y desarrollar la **integración** de las ofertas de la formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales”.

Según se desprende del contenido del II Programa Nacional de Formación Profesional (en adelante II PNFP) el concepto de integración de las ofertas, debe

<sup>172</sup> El contenido comprende, en buena medida, formación en competencias transversales clave como informática, idiomas, facultad para relacionarse y trabajo en equipo, seguridad e higiene.

entenderse en el sentido de que la formación profesional, en todos los subsistemas, debe tener un **referente común de competencias** (el Catálogo Nacional) que oriente las acciones formativas hacia las necesidades de cualificación que requieran los procesos productivos y el mercado de trabajo.

La segunda misión del SNCFP persigue la integración de las diversas formas de adquisición de la competencia, lo que implica que el Sistema deberá tener instrumentos (el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones) para evaluar y acreditar oficialmente las competencias de las personas cualquiera que hubiese sido su vía de adquisición, y dar valor a las competencias acreditadas para el progreso profesional de las personas.

En el mismo artículo 2 de la LOCyFP se concretan los principios básicos por los que debe regirse el SNCFP, que son los siguientes:

- “a) La formación profesional estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión y oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.*
- b) El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.*
- c) La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.*
- d) La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.*
- e) La participación y cooperación de las diferentes administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.*
- f) La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo”*

Por su parte, el artículo 3 de la LOCyFP establece para el SNCFP las finalidades que se indican a continuación:

- “1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.*
- 2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.*
- 3. Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.*

4. *Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.*
5. *Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.*
6. *Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.”*

Para la observancia de estos principios y cumplimiento de las finalidades señaladas el SNCFP, según el Artículo 4 de la LOCyFP, estará formado por los instrumentos y acciones siguientes, a través de los cuales, según la Ley, se promoverá la gestión coordinada de las distintas Administraciones Públicas con competencias en la materia:

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante CNCP).
- El Catálogo Modular de Formación que recoge la formación asociada a las cualificaciones del CNCP.
- El procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
- La evaluación y mejora de la calidad del SNCFP.

### 9.3. ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN, GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN

El Artículo 5 de la LOCyFP contiene los preceptos relacionados con la regulación y coordinación del SNCFP. Concretamente, según el apartado 1 de este artículo, corresponde a **la Administración General del Estado** “la regulación y coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las Comunidades Autónomas y de la participación de los agentes sociales”.

#### 9.3.1. El Instituto Nacional de Cualificaciones

El Instituto Nacional de las Cualificaciones, creado por R.D. 375/1999, de 5 de marzo, es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de Formación Profesional al que le corresponden las siguientes funciones:

##### a) De ejecución.

- Definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y la formación asociada a las mismas, organiza-

da en su Catálogo Modular de Formación, según se desprende de lo prevenido en el apartado 3 del Artículo 5 de la LOCyFP, y en los términos previstos en el Artículo 7 de la misma.

En esta labor cooperarán las CC.AA., según se deduce de lo prevenido en la letra e del apartado 1 del Artículo 2 del Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo.

- Establecer un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas y apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la formación profesional (Art. 2.1. j) del R.D. 375).
- Desarrollar, en su condición de instrumento al Servicio del Consejo General de Formación, actividades esencialmente técnicas en apoyo de la formación profesional (Art. 2.1. h) del R.D. 375).
- Gestionar un Observatorio Profesional que actúe en red, con otros observatorios de carácter sectorial o territorial, promoviendo la cooperación y el flujo recíproco de información relevante, en otros, para las cualificaciones y su actualización (Art. 2.2. del R.D. 375).

#### b) **De propuesta.**

Este grupo de funciones que aparecen pormenorizadas en el artículo 2.1 del R.D. 375/1999, de 5 de marzo, varias veces citado, se pueden sintetizar en las siguientes funciones.

- Proponer las bases para el establecimiento y gestión del SNCFP,
- Definir y proponer las características del modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al SNCFP, así como una metodología de base para identificar las competencias profesionales que configuran las diferentes cualificaciones del CNCP.
- Definir y proponer el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones.
- Proponer las medidas necesarias para la regulación del Sistema de correspondencias y, convalidaciones entre los subsistemas de formación profesional, y entre estos y las competencias y/o cualificaciones adquiridas a través de la experiencia laboral.

El análisis de las referidas propuestas elaboradas por el INCUAL, en el seno del Consejo General de Formación Profesional, ayudará al desarrollo reglamentario de la LOCyFP.

Para el cumplimiento de estas misiones, el Instituto Nacional de las Cualificaciones cuenta, en la actualidad, con las siguientes áreas funcionales:

- Área de Observatorio Profesional.

- Área de Investigación Metodológica y Articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Área de Diseño de las Cualificaciones.
- Área de Información y de Gestión de Recursos.

### 9.3.2. La participación de los actores

Según lo establecido en el Artículo 5.1 de la LOCyFP, corresponde a la Administración General del Estado la regulación y la coordinación del SNCyFP, sin perjuicio de las competencias que corresponden a las CC.AA. y de la participación de los Agentes Sociales.

El Artículo 5.2 de la misma Ley indica que el Consejo General de Formación Profesional, creado por la Ley 1/1986, de 7 de enero, modificada por las Leyes 19/1997, de 9 de junio y 14/2000, de 29 de diciembre, es el órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y los Agentes Sociales, y de asesoramiento al Gobierno en materia de formación profesional.

Conforme a las modificaciones legislativas señaladas, las competencias del Consejo General quedan establecidas en los siguientes términos:

- a) “Elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas.*
- b) Controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito.*
- c) Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de Formación Profesional Ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de Formación Profesional reglada, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Estado en esta materia.*
- d) Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones públicas.*
- e) Emitir propuestas y recomendaciones a los Departamentos ministeriales competentes en materia de Formación Profesional.*
- f) Proponer acciones para mejorar la orientación profesional,*
- g) Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de Formación Profesional.”*

La Ley 19/1997, de 9 de junio, se dicta para que en el Consejo General de Formación Profesional tengan representación todas las Comunidades Autónomas, a las que se había ya transferido (o traspasado) competencias en materia de formación profesional.

Es pues el Consejo General de Formación Profesional el órgano de participación de los actores implicados: Departamentos de la Administración General del Estado relacionados con la formación profesional, Órganos de las CC.AA. competentes en la materia y Agentes Sociales.

En lo que respecta al SNCFP, hay que decir que todos los actores participaron en la elaboración de las bases conceptuales necesarias para configurar el Sistema y que fueron tenidas en cuenta por el Gobierno en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Los actores, a través del Consejo General de la Formación Profesional y a través del Consejo Económico y Social, serán esenciales para el desarrollo reglamentario de la LOCyFP.

Mediante su participación en el Consejo General de Formación Profesional, los actores realizarán el análisis e informe de los modelos y metodologías necesarias para la implementación de los elementos estructurales del SNCFP, a los que se ha hecho referencia en el apartado 9.3.1. como “funciones de propuesta” del INCUAL. Participan también en los Grupos de Trabajo de la Comisión Permanente del Consejo que realizan trabajos monográficos relacionados con el PNFP, a modo de ejemplo sobre el seguimiento del propio Programa, sobre Orientación Profesional, etc.

Finalmente indicar que el Artículo 6 de la LOCyFP, dedicado a la colaboración de las empresas, de los Agentes Sociales y otras entidades, prevé la colaboración de los actores en materias tales como formación del profesorado, formación de alumnos en centros de trabajo, participación de profesionales cualificados, por citar algunas de dichas materias.

#### **9.4. NORMALIZACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES**

En desarrollo de los objetivos del I Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996) se inicia, a principios de los años 90, una profunda renovación de las ofertas de formación profesional, enmarcada en el nuevo modelo que consagra la LOGSE, cuyas características se han puesto de relieve en el apartado 9.1.1.

La renovación cristaliza en una nueva oferta de formación profesional normalizada, formada por 139 Títulos de Formación Profesional y 130 Certificados de Profesionalidad de Formación Profesional Ocupacional, a los que hay que añadir la oferta correspondiente a los Programas de Garantía Social (64 perfiles); los Títulos de formación profesional encuadrados en las “Enseñanzas del Régimen Especial” correspondientes a los Ciclos formativos de “Artes Plásticas y Diseño” (78 Títulos) y de “Enseñanzas Deportivas” (17 Títulos); y la oferta rela-

tiva a los Programas de Formación-Empleo, como son los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo de Administración laboral.

Conviene señalar que el apartado 2 del Artículo 18 del R.D. 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, establece el mandato de elaborar un Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad en coordinación con el Catálogo de Títulos Profesionales de la Formación Profesional Reglada, a efectos de establecer un sistema de correspondencias y convalidaciones entre los dos Subsistemas. Como consecuencia de este mandato, los Certificados de Profesionalidad adoptan un formato análogo al definido para los títulos, si bien esta medida resulta insuficiente para lograr los fines perseguidos, ante la inexistencia de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que lograra la vertebración de los referidos Subsistemas.

A tenor de lo establecido en el artículo 7 de la LOCyFP, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y por la formación modular asociada a las mismas) constituye el elemento esencial del SNCFP. En efecto, el mismo artículo atribuye al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales las siguientes misiones:

- a) Facilitar la integración de los tres subsistemas de formación profesional, es decir el subsistema de Formación Profesional Inicial/Reglada que gestionan las Administraciones educativas, el subsistema de Formación Profesional Ocupacional que gestionan las Administraciones laborales y el Subsistema de Formación Continua de trabajadores ocupados que gestionan los Agentes Sociales con la tutela del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- b) Adecuar la formación profesional a las necesidades de cualificación del mercado laboral, lo cual supone satisfacer tanto la demanda de las empresas (contribuyendo a la mejora de su productividad y competitividad) como las necesidades de los ciudadanos en orden a posibilitar su mejor empleabilidad y la mejor calidad en los empleos.
- c) En conexión con lo anterior, facilitar la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad del mercado laboral.

Para conseguir las citadas misiones, las cualificaciones del CNCP han de definir las necesidades de cualificación del factor trabajo que precisan los sistemas de producción de bienes y servicios y organizarlas en cualificaciones normalizadas, de acuerdo a un modelo en el que la extensión de la profesionalidad incluida en cada cualificación, debe ser lo suficientemente amplia como para permitir a los trabajadores adecuadas oportunidades de empleo y, además la naturaleza de la competencia asociada a la cualificación debe ser tal que implique un conjunto de capacidades que posibiliten la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes a distintas situaciones y contextos de trabajo dentro del campo ocupacional que abarque la cualificación. (II PNFP).

Por su parte, los subsistemas de Formación Profesional Ocupacional y de Formación Profesional Inicial/Reglada, adoptarían el CNCP como nexo común en la definición y actualización de sus ofertas, según el esquema de la figura 1 que da una versión sintética del SNCFP. El subsistema de Formación Continua podría adoptar también el CNCP, si así se decidiera en el marco de los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua.

FIGURA 1. EL Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional



#### 9.4.1. Organización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

El actual Catálogo de Títulos de la Formación Profesional Reglada, está formado por 61 Títulos de Técnico y 78 de Técnico Superior en diferentes profesiones que responden, respectivamente, a los niveles de cualificación 2 y 3 establecidos en la Decisión del Consejo de 16 de junio de 1985, relativa a la correspondencia de cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados Miembros de la UE (DOCE del 31).

La organización horizontal de dicho Catálogo comprende las 22 familias profesionales que se indican en el cuadro N° 2:

Cuadro N° 2: Relación entre la propuesta de estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y las Familias Profesionales de los Títulos y Certificados de Profesionalidad

FAMILIAS PROFESIONALES DEL CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	CAMPOS PREVISTOS PARA EL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES	FAMILIAS PROFESIONALES DEL REPER NACIONAL DE CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD
ACTIVIDADES AGRARIAS (Parcial)	ACTIVIDADES AGRARIAS	AGRARIA
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS (Parcial)	ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	PESCA Y ACUICULTURA (Parcial) TRANSPORTES Y COMUNICACIONES (Parcial)
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS, HOSTELERÍA Y TURISMO (Parcial)	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
QUÍMICA (Parcial)	QUÍMICA	INDUSTRIAS QUÍMICAS
ARTES GRÁFICAS	ARTES GRÁFICAS	INDUSTRIAS GRÁFICAS
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	INDUSTRIA TEXTIL, DE LA PIEL Y EL CUERO ARTESANÍA (Parcial)
MADERA Y MUEBLE	MADERA, MUEBLE Y CORCHO	INDUSTRIAS DE LA MADERA Y DEL CORCHO ARTESANÍA (Parcial) EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS (Parcial)
FABRICACIÓN MECÁNICA	FABRICACIÓN ELECTROMECAÁNICA	MINERÍA Y PRIMERAS TRANSFORMACIONES (Parcial) INDUSTRIA PESADA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS (Parcial) INDUSTRIAS DE FABRICACIÓN DE EQUIPOS ELECTROMECAÁNICOS (Parcial) ARTESANÍA (Parcial)
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN (Parcial) ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA (Parcial)	INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA INDUSTRIAS DE FABRICACIÓN DE EQUIPOS ELECTROMECAÁNICOS (Parcial) MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN (Parcial) MONTAJE E INSTALACIÓN (Parcial) EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS (Parcial) MINERÍA Y PRIMERAS TRANSFORMACIONES (Parcial) ARTESANÍA (Parcial)
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN (Parcial) ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS (Parcial)	TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	PESCA Y ACUICULTURA (Parcial) AUTOMOCIÓN TRANSPORTES Y COMUNICACIONES (Parcial)
VIDRIO Y CERÁMICA	VIDRIO, CERÁMICA, MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN Y OTROS PRODUCTOS MANUFACTUREROS	ARTESANÍA (Parcial) INDUSTRIAS MANUFACTURERAS DIVERSAS EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS (Parcial) MINERÍA Y PRIMERAS TRANSFORMACIONES (Parcial)
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS (Parcial) ARTESANÍA (Parcial)
ADMINISTRACIÓN	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	ADMINISTRACIÓN Y OFICINAS SERVICIOS A LAS EMPRESAS (Parcial) SEGUROS Y FINANZAS COMERCIO (Parcial)
COMERCIO Y MARKETING (Parcial)	COMERCIO Y MARKETING	COMERCIO (Parcial) TRANSPORTES Y COMUNICACIONES (Parcial) SERVICIOS A LAS EMPRESAS (Parcial) SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial)
INFORMÁTICA ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA (Parcial)	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	SERVICIOS A LAS EMPRESAS (Parcial)
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	IMAGEN Y SONIDO	INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS (Parcial)
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial) SERVICIOS A LAS EMPRESAS (Parcial) DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
HOSTELERÍA Y TURISMO	TURISMO Y HOSTELERÍA	TURISMO Y HOSTELERÍA TRANSPORTES Y COMUNICACIONES (Parcial)
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial)

FAMILIAS PROFESIONALES DEL CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	CAMPOS PREVISTOS PARA EL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES	FAMILIAS PROFESIONALES DEL REPERTORIO NACIONAL DE CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD
IMAGEN PERSONAL	SERVICIOS DE IMAGEN PERSONAL	SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial) INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS (Parcial)
SANIDAD (Parcial)	SANIDAD	SANIDAD SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial)
SANIDAD (Parcial) QUÍMICA (Parcial) ACTIVIDADES AGRARIAS (Parcial) MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN (Parcial)	SEGURIDAD Y AMBIENTE	SERVICIOS A LAS EMPRESAS (Parcial) SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES (Parcial) PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA (Parcial)

Por su parte, el actual Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad comprende 130 Certificados organizados en 28 familias profesionales (establecidas con una orientación en sectores productivos). Cada Certificado corresponde a una ocupación concreta cuyo nivel de cualificación, si bien pudiera deducirse de las competencias que configuran la ocupación, no figura expresamente en la norma que, con rango de Real Decreto, establece el Certificado.

Según el Artículo 7.2 de la LOCyFP, corresponde al Gobierno, previo informe del Consejo General de Formación Profesional, la determinación de la estructura y el contenido CNCP, aprobando las que proceda incluir en el mismo, ordenadas por niveles de cualificación, para lo cual se habrá de tener en cuenta los criterios de la Unión Europea.

El cuadro Nº 2, como puede observarse, relaciona la organización del actual Catálogo de Títulos y Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad, con la propuesta elaborada por el INCUAL para la estructura del CNCP. Esta propuesta contempla la ordenación horizontal de las cualificaciones, sobre la base de dividir el sistema productivo en espacios que se ha convenido en llamar inicialmente “campos de cualificación”, sustentada dicha división en criterios de afinidad profesional. La organización horizontal del CNCP expuesta no será definitiva hasta que la apruebe el Gobierno previo informe del Consejo General de Formación Profesional.

En relación a la “ordenación vertical” por niveles de cualificación, se ha elaborado también una propuesta que abarca 5 niveles crecientes a partir del grado de cualificación más bajo que corresponde al nivel 1. La descripción de cada nivel se ha realizado mediante 8 parámetros descriptivos de la profesionalidad que se pueden clasificar en dos tipologías.

Por una parte, están los parámetros referidos a la naturaleza de trabajo, contexto en que éste se realiza y tipo de relaciones que implica. Entrarían en esta tipología los siguientes parámetros: amplitud del campo ocupacional y características de las actividades; información e “inputs” relativos a las actividades de trabajo; características de los procesos, procedimientos y variables de trabajo; naturaleza y características del proceso de toma de decisiones y grado de autonomía; relaciones de trabajo; resultados del trabajo.

Por otra parte, se consideran aquellos parámetros que guardan relación directa con la contribución requerida de capacidades por parte del trabajador. Entre

estos se encuentran: creatividad e innovación; responsabilidad de supervisión y organización.

A fin de adoptar criterios europeos en la nivelación de las cualificaciones del Catálogo, se han tomado como referente los niveles de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) y su traducción a la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) española; la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE en Francia ó ISCED en los países anglosajones), así como la Clasificación Nacional de Educación española (CNED-2000), armonizada con la anterior, que fue aprobada por R.D. 269/2000, de 25 de febrero (BOE de 8 de marzo). También se han tenido en cuenta las Directivas sobre reconocimiento mutuo de cualificaciones entre los Estados miembros de la UE (Directiva 84/48/CEE del Consejo, de 21 de diciembre de 1988, Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992), así como el artículo 11 (niveles de cualificación) de la propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de las cualificaciones profesionales<sup>173</sup>.

De este modo, el referente que constituye el CNCP para los sistemas de formación en España, implica que los niveles 4 y 5 correspondan a la formación universitaria; los niveles 2 y 3 a la formación profesional; y los niveles 1 a los programas de iniciación profesional de la Administración educativa o realizados mediante Contratos de Aprendizaje.

#### 9.4.2. Modelo y tipología de competencia y de cualificación

Con la renovación de las ofertas de formación profesional, iniciada a principios de la década de los 90, conforme a un modelo avanzado de formación profesional, se perfila ya una concepción de la competencia y de la cualificación que subyace en el perfil profesional y ocupacional de Títulos y Certificados de Profesionalidad. Sobre esta base inicial ya experimentada, el SNCFP viene a perfeccionar el concepto de cualificación en la idea de integrar los subsistemas de formación profesional, mejorar la calidad de la formación e impulsar la formación permanente.

Bajo esta perspectiva, el apartado 3 del Artículo 7 de la LOCyFP, define la competencia y la cualificación en los siguientes términos:

**“Competencia profesional:** *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.”*

**“Cualificación profesional:** *el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.”*

A tenor de estas definiciones, de las finalidades del CNCP, y de los principios y fines del propio SNCFP dispuestos en la LOCyFP, así como del contenido sobre la materia establecido en el II Programa Nacional de Formación Profesio-

<sup>173</sup> Documento COM (2002) 119 final de 7 de marzo de 2002.

nal, se ha concretado una propuesta de modelo de cualificación profesional del Sistema que reúne las siguientes características:

- Son agregados de competencias apropiadas para la producción y el empleo.
- Su contenido reflejará las necesidades reales de los sistemas de producción de bienes y servicios.
- Incluirán la perspectiva de innovación, en su vocación de facilitar el progreso en la organización empresarial y la mejora tecnológica de los procesos productivos.
- Su dimensión (cantidad de competencia) buscará un equilibrio entre la empleabilidad (fruto de la polivalencia) y sus posibilidades de adquisición a través de la experiencia laboral complementada, en su caso, con formación continua.
- Determinarán aquellas capacidades y conocimientos que favorezcan la adaptación del trabajador a diversas situaciones y contextos, es decir la “transferibilidad de la competencia”, concretada en las competencias claves ya sean básicas o transversales.
- Su estructura interna será modular y guardará coherencia con los perfiles profesionales de los Títulos de Formación Profesional Inicial/Reglada y con los Certificados de Profesionalidad.
- Tendrán asociado un nivel de cualificación, determinado según la escala que se apruebe.
- Contendrán elementos para evaluar la competencia de las personas cualquiera que hubiere sido su vía de adquisición, así como especificaciones y criterios de evaluación que aseguren la validez, fiabilidad y rigor técnico de dicha evaluación en todo el territorio nacional.
- Tendrán en cuenta el perfil de las cualificaciones en las diversas CC.AA., así como en los Estados miembros de la Unión Europea.
- En su elaboración intervendrán expertos de los sectores así como los Agentes Sociales.

#### **9.4.3. Desarrollo y aprobación de las cualificaciones**

El desarrollo de los nuevos Títulos de Formación Profesional Reglada y de los Certificados de Profesionalidad de la Formación Ocupacional, objetivo central del primer PNFP (1993-1996), contó como una primera fase común, con la elaboración de los “Estudios Sectoriales”, que proporcionaron la necesaria información sobre las características socioeconómicas, empresariales, laborales, ocupacionales y formativas de los diversos sectores productivos. A partir de esta información, el proceso metodológico utilizado para diseñar los Títulos, se centró en contar con expertos del mundo productivo y educativo que, bajo una metodología rigurosa, aplicaron el análisis funcional de los objetivos de producción de bienes y servicios para construir los enunciados de competencia y, asociados a ellos, definir seguidamente la formación.

La participación de las CC.AA. y Agentes Sociales, tanto en el proceso de definición, como en los de contraste y validación y, posteriormente en el informe a través de la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional, ha cristalizado en una muy positiva valoración de la metodología utilizada, basada dicha valoración en la buena calidad y consistencia con que se di-

señaron los Títulos que conformaron la nueva oferta de formación profesional, por lo que el Consejo General de Formación Profesional ha pedido reiteradamente que la metodología utilizada en la elaboración de los Títulos se tome como “método básico”, con las adaptaciones necesarias, para la elaboración de las Cualificaciones del CNCP.

Considerando estas premisas, así como las adaptaciones derivadas de la concepción de las cualificaciones del CNCP, y de sus funcionalidades previstas en la LOCyFP, el INCUAL ha elaborado una metodología que dote de calidad y homogeneidad a todas las cualificaciones, estructuradas en las etapas y fases que se indican a continuación:

### **Etapa A.- Organización y puesta en marcha del trabajo**

- Fase 1: Delimitación y caracterización de la hipótesis del Campo de Observación de las cualificaciones

Objetivos fundamentales:

- Delimitar las actividades y subactividades económico-productivas.
- Identificar las funciones y subfunciones tipo que se dan en el campo de observación.

- Fase 2: Preparación y planificación del trabajo

Objetivos fundamentales:

- Planificar y programar los trabajos que llevará a cabo el grupo de trabajo constituido para cada Campo de Observación.
- Definir el perfil de los expertos del grupo de trabajo y proceder a su selección

### **Etapa B.- Diseño de las cualificaciones profesionales**

- Fase 3: Preparación del Campo de Observación para el análisis funcional

Objetivos fundamentales:

- Confirmar la hipótesis de campo de observación a través de las actividades económico-productivas y funciones involucradas.
- Identificación de las Áreas Ocupacionales y de las Áreas de Competencia.

- Fase 4: Determinación del mapa funcional

Objetivos fundamentales:

- Identificar y desagregar los objetivos base de las Áreas de Competencia.
- Determinación de las realizaciones profesionales y establecimiento del mapa funcional.

- Fase 5: Determinación de las cualificaciones profesionales

Objetivos fundamentales:

- Determinar los estándares de competencia y organizarlos en unidades de competencia.
  - Determinar la primera hipótesis de las cualificaciones profesionales.
- Fase 6: Determinación de la especificación de competencias clave asociadas a la cualificación

Objetivos fundamentales:

- Determinar competencias clave que, en forma de capacidades y conocimientos, son comunes a más de una unidad de competencia.
  - Obtener aquellas capacidades y conocimientos aplicados que son comunes a más de una unidad de competencia y que sustenta la realización bien hecha. Definir las competencias básicas de la cualificación.
  - Reformular las unidades de competencia obtenidas en la fase 5, una vez determinadas las competencia clave y competencias básicas.
- Fase 7: Estudio prospectivo de la evolución de las cualificaciones profesionales

Objetivos fundamentales:

- Identificar los escenarios de evaluación de las cualificaciones, determinando los factores de cambio e innovación que deben “anticiparse” e incorporarse en el diseño de las cualificaciones.
- Fase 8: Determinación de las especificaciones de evaluación de la competencia

Objetivos fundamentales:

- Determinar los criterios y especificaciones de evaluación de la competencia, así como a las competencias transversales y de base, asociados a las Unidades de Competencia.
- Fase 9: Ordenación de las cualificaciones profesionales en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Objetivos fundamentales:

- Ordenar las cualificaciones del Campo de Observación en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
  - Determinar la relación posible entre las cualificaciones en función de la afinidad que presentan en cuanto a las competencias que las configuran.
- Fase 10: Primer contraste externo de las cualificaciones profesionales

Objetivos fundamentales:

- Efectuar un control de calidad y perfeccionar, en su caso, el diseño de las cualificaciones mediante consulta a los actores.

### **Etapa C.- Definición de los módulos formativos del Catálogo Modular de Formación Profesional**

- Fase 11: Determinación de los módulos formativos de base

Objetivos fundamentales:

- Identificar los módulos formativos, y determinar las capacidades terminales y los criterios de evaluación.
- Definir los contenidos formativos asociados y el tiempo necesario de los procesos de formación.

- Fase 12: Determinación de los módulos formativos transversales y específicos

Objetivos fundamentales:

- Determinar los módulos formativos específicos, transversales generales y transversales específicos.
- Determinar los módulos de Formación en Centros de Trabajo.

- Fase 13: Ordenación del Catálogo Modular de Formación Profesional

Objetivos fundamentales:

- Validar internamente los módulos para ser incorporados al Catálogo Modular de Formación Profesional.
- Preparar el Catálogo para su administración y gestión.

### **Etapa D.- Validación, tramitación y aprobación de las cualificaciones**

- Fase 14: Segundo contraste externo de las cualificaciones profesionales y formación asociada

Objetivos fundamentales:

- Análogos objetivos a los de la fase 10.

- Fase 15: Tramitación de las cualificaciones profesionales

Objetivos fundamentales:

- Realizar el trámite reglamentario para su aprobación definitiva y publicación final.

Para la determinación de las cualificaciones del CNCP, se contará con las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las CC.AA. que, mediante los oportunos Convenios, colaborarán con el INCUAL en la elaboración de aquellas cualificaciones más representadas en su propio tejido productivo.

Con carácter general, el INCUAL realizará un aseguramiento riguroso de la calidad del proceso, antes del envío de las Cualificaciones Profesionales a informe del Consejo General de Formación Profesional y del Consejo Económico y Social, como paso previo para su remisión al gobierno quién procederá a ordenar su inclusión en el CNCP.

## 9.5. RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Sobre esta materia, en el caso de la Formación Profesional Reglada, existen pruebas de acceso por las que se puede realizar el reconocimiento de la formación general y profesional de base adquirida por procesos no formales, requerida para cursar los Ciclos de grado medio o superior en una determinada profesión, por lo que la Certificación otorgada tras la superación de las pruebas equivale, a los exclusivos efectos de cursar estudios de Formación Profesional Reglada, a la posesión del Título de Graduado Escolar (Ciclos de Grado Medio) o de Bachillerato (Ciclos de Grado Superior).

Por su parte la Universidad reconoce los Títulos de Técnico Superior para el acceso a determinados estudios universitarios de grado medio relacionados con el campo profesional del Título, sustituyendo a la prueba de acceso a la Universidad como reconocimiento, en este caso, de la formación formal, y sustituyendo asimismo al requisito de estar en posesión del Título de Bachiller.

En lo referente al “módulo de formación en centros de trabajo” de los actuales Ciclos de Formación Reglada regulados por la LOGSE (que duran entre 300 y 700 horas), decir que pueden quedar “convalidados” por correspondencia con la experiencia laboral demostrada en la profesión de que se trate.

El Proyecto de Real Decreto “por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los Títulos de Técnico y Técnico Superior establecidos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo” establece las bases que permitirán el reconocimiento de la formación informal y de la experiencia laboral, y conceder así los correspondientes Títulos de Formación Profesional Reglada. Este Proyecto viene a sustituir la función que tenían las “Pruebas de Evaluación de Enseñanzas no Escolarizadas” para la obtención del Título de “Técnico Auxiliar” (Ley General de Educación de 1970, así como las “Pruebas Libres” para obtener el Título de “Técnico Especialista” también regulado por la Ley del 70.

Sobre la naturaleza de los procesos de evaluación indicar que, en el caso de los Ciclos Formativos de Formación Profesional conducentes a los Títulos, ésta consiste en una evaluación de carácter sumativo con calificaciones numéricas, excepto en la formación en las empresas en la que el resultado se concede en términos de apto o no apto.

En los cursos vinculados a los Certificados de Profesionalidad se viene aplicando una evaluación de carácter formativo, cuyo resultado se califica con el término “formado con evaluación positiva”. Entre otros, y para mejorar la calidad de esta evaluación, asegurando una mayor fiabilidad y rigor técnico en la misma, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales ha elaborado un Proyecto por el que se establecen directrices sobre los Certificados de Profesionalidad.

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional prevé un “procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones” que, junto con el Catálogo Nacional de Cualificaciones

Profesionales, constituyen los ejes centrales del SNCP, en la medida que son los instrumentos y acciones decisivos para elevar el nivel de cualificación de los ciudadanos, para fomentar su formación permanente y para incrementar la calidad de la formación profesional.

Tres son las necesidades imperiosas para el establecimiento del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de la cualificación.

- a) Según la Comunicación de la Comisión sobre “El Plan de Acción de la Comisión sobre las capacidades y movilidad “ (COM (2002) 72 de 13/2/2002) existe en España un número elevado de personas en edad comprendida entre los 18 y los 24 años que abandonaron la escuela prematuramente sin cumplir la Educación Secundaria Obligatoria, y sin adquirir después una cualificación adicional. Así, el anexo estadístico del citado Plan de Acción, indica que en el año 2000, el 33,7% de los hombres en activo de 18 a 24 años y el 22,4% de las mujeres activas del mismo grupo de edad, estaban en las circunstancias señaladas, situándose la media de ambos sexos en el 28,1%, frente a una media del 18,5% en la Europa de los 15.

Estos datos revelan la necesidad de solucionar un importante problema de reconocimiento, cualificación y acreditación de la profesionalidad de este colectivo de jóvenes.

- b) El elevado número de trabajadores adultos que no poseen una acreditación de su cualificación. Si observamos la Encuesta de Población Activa (IV T de 2001), se encuentran 7,3 millones de ocupados solamente con un nivel de formación acreditado igual o inferior a Estudios Primarios.
- c) El creciente número de inmigrantes que desean integrarse en la sociedad española, supone también un importante problema a resolver. En efecto, un reciente estudio del catedrático de sociología D. Antonio Izquierdo que ha publicado el Centro de Investigaciones Sociológicas en año 2000, indica que la tasa de titulados universitarios entre el colectivo de inmigrantes procedentes de países pobres o en desarrollo es superior a la media española, lo que plantea la necesidad de hacer transparentes las competencias que poseen para que se les pueda brindar un empleo adecuado a las mismas y optimizar sus posibilidades de inserción e integración en el mercado de trabajo.

Las líneas generales del procedimiento que nos ocupa, están contenidas en el artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y son las siguientes:

- a) Las competencias poseídas por de las personas se acreditan con un Certificado de Profesionalidad o mediante un Título.
- b) Dichos Títulos y Certificados tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y, en su caso, surten los correspondientes efectos académicos según la legislación aplicable.

- c) La evaluación y acreditación de las competencias profesionales (o cualificaciones) adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- d) Cuando las competencias evaluadas no completen las cualificaciones recogidas en algún Certificado de Profesionalidad o Título de Formación Profesional Inicial/Reglada, su reconocimiento oficial se realizará a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente Título o Certificado.
- e) El procedimiento de la competencia se desarrollará siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.
- f) El gobierno, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional se reserva la facultad de fijar los requisitos y procedimientos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales.

#### **9.5.1. Acreditaciones del Sistema y aprendizaje permanente**

El artículo 3 de la LOCyFP establece como una de las finalidades del SNCyFP la de *“evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición”*, e incluye por tanto el supuesto de competencias adquiridas por las personas por vías no formales e informales y, en consecuencia, las obtenidas a través de experiencia laboral.

#### **9.5.2. Modelo de evaluación**

El procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia profesional tiene su punto de referencia, como se ha expuesto más arriba, en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, que constituye el compendio de la especificación oficial de la competencia necesaria para desempeñar las actividades de trabajo más significativas de la economía del Estado, y debe estar concebido para reconocer, evaluar y certificar la competencia de la población activa, mediante métodos y procesos que tengan en cuenta las situaciones particulares de los diferentes beneficiarios del Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones.

La propuesta de modelo de procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones elaborado por el INCUAL, se ha realizado desde la óptica de reunir los requisitos necesarios para constituirse en una red dinámica de dispositivos, normas y procedimientos, de modo que se favorezca el acceso a la evaluación de competencias profesionales que hayan sido adquiridas a través de diferentes vías de aprendizaje, construyéndose para conseguir la cooperación y el compromiso entre las partes interesadas.

Para garantizar el rigor técnico, coherencia, consistencia y credibilidad social del procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional, éste debe estar inspirado en los siguientes principios de calidad:

- **Principio de validez.-** El proceso de evaluación debe asegurar la medición de la competencia en términos objetivos y veraces. Esto implica un adecuado perfil en los evaluadores, incorporando un enfoque holístico al mismo.
- **Principio de fiabilidad.-** Implica que todos los candidatos sean evaluados en las mismas condiciones de rigor técnico, con el fin de que sus resultados sean equiparables.
- **Principio de equidad.-** Los procedimientos y prácticas de evaluación deben asegurar un tratamiento justo y adecuado a las características de los candidatos.
- **Principio de viabilidad.-** La viabilidad económica de la evaluación debe estar garantizada. En este sentido debe propinarse un clima de confianza entre los actores implicados.

## 9.6. FINALIDADES DEL SISTEMA

### 9.6.1. Principales resultados

El funcionamiento del Sistema de Formación Profesional actual puede caracterizarse a través de las personas a las que ha beneficiado en los últimos años y los resultados que éstas han obtenido en términos de inserción profesional.

En el subsistema de Formación Profesional de las Administraciones Educativas durante el curso académico 2001-2002<sup>174</sup>, el número de alumnos matriculados fue el que se indica en el cuadro siguiente:

ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL	Nº DE ALUMNOS
- Alumnos matriculados en enseñanzas de la LGE del 70 (FP II) .....	29.380
- Alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio, Superior y en Módulos Profesionales de nivel II y III .....	424.693
- Alumnos matriculados en Ciclos formativos y Módulos Profesionales en cursos a distancia .....	2.243
SUBTOTAL	456.316
- Alumnos matriculados en Programas de Garantía Social .....	42.027
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS	498.343

La distribución por edad no es significativa en el caso de la Formación Inicial, ya que la mayoría de los alumnos acceden a los cursos en edad inferior a los 25 años.

<sup>174</sup> Fuente: Estadísticas de la Educación en España 2001-2002. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por sexo<sup>175</sup>, se puede estimar que el 47% de los alumnos eran mujeres, frente al 53% de hombres.

En cuanto al grado de inserción de los que cursaron Formación Profesional Reglada (456.316 en el curso 2001/2002), si se hacen extensivos los resultados del último estudio realizado por el Consejo Superior de Cámaras, el 63,1% de los titulados tendrían salida laboral inmediata. Así, el 34,6% son contratados en la misma empresa donde realizaron la Formación en Centros de Trabajo (FCT); el 28,5% fueron contratados en distinta empresa donde realizaron la FCT; el 12,8% continuaron otros estudios; y el 24,1% estaba en situación de paro.

El grado de inserción es máximo en Títulos relacionados con la Edificación, Mecánica Industrial, Madera y Mueble y Automoción, en donde se alcanzan cifras de inserción de hasta el 90%. En cambio los resultados bajan notablemente en algunas titulaciones, como son las relacionadas con la Informática o el Comercio Internacional (profesiones de “cuello blanco”) donde la inserción alcanza una cifra del 45%.

Por su parte, en el subsistema de Formación Profesional Ocupacional en el año 2001 finalizaron su formación un total de 319.858 alumnos<sup>176</sup>, asistiendo a cursos de duración media cifrada en 325 horas. De estos alumnos el 60% fueron adultos mayores de 25 años en situación de paro (192.023 en cifras absolutas) y el 40% (127.837) jóvenes parados menores de 25 años.

Por sexo, 120.080 (el 37,5%) fueron hombres y 199.778 eran mujeres (el 62,5%).

La tasa de inserción<sup>177</sup> alcanzó, en el mismo año de referencia, un valor medio del 66,4% y unos máximos en las familias profesionales de Automoción (87,0%) e Industria Pesada y Construcciones Metálicas (83,6%).

Siguiendo con la Formación Profesional Ocupacional, existen en este Subsistema los llamados Programas de Formación-Empleo, en los que participaron en el año 2000 un total de 65.480 alumnos<sup>178</sup> en los Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios y Talleres de Empleo, de los que el 59% fueron hombres y el 41% mujeres. Estos programas alcanzaron en su conjunto una media de inserción en el año 1999 (últimos datos disponibles) del 69,4%, que se distribuye en un 78,6% en el caso de los hombres y un 56,4% de las mujeres.

<sup>175</sup> Fuente: CIDE (2000): El Sistema Educativo Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<sup>176</sup> Datos facilitados por el INEM, incluyen los alumnos que terminaron su formación con evaluación positiva y negativa en cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. No se incluyen los alumnos formados por las CC.AA. en planes de formación propios de las mismas.

<sup>177</sup> Fuente INEM. La tasa se ha obtenido sobre los alumnos que terminaron los cursos con evaluación positiva en el año 2000 y fueron contratados hasta el 31/12/2001.

<sup>178</sup> Fuente: [www.inem.es](http://www.inem.es).

Finalmente, en lo que se refiere al subsistema de Formación Profesional Continua, dirigido a trabajadores ocupados<sup>179</sup>, según la “Memoria de Actividades de la FORCEM del año 2000”<sup>180</sup>, en dicho año se beneficiaron de la formación un total de 1.489.932 participantes<sup>181</sup> en cursos que tuvieron una duración media de 40 horas.

Por edad, el 20,1% (299.920 participantes) tuvieron menos de 26 años y el 79,9% (1.190.012) más de 26 años, siendo mayoritarios los de edad comprendida entre 26 a 35 años con 586.616 participantes (39,4%).

Por sexo, el 59,2% fueron hombres (881.988 participantes) y el 40,8% mujeres (607.944).

Las acciones formativas beneficiaron mayoritariamente a trabajadores cualificados con el 37,9% (565.207) y a los encuadrados en el área de producción con el 48% (714.848 participantes).

### 9.6.2. Evolución y mejora del Sistema

La evolución del Sistema actual desde el comienzo de su implantación en 1994 en la Formación Profesional Reglada, y en la Formación Ocupacional desde la experimentación de los Certificados de Profesionalidad iniciada en 1997, ha sido positiva, aumentando el nivel de los alumnos progresivamente a medida que desaparecía gradualmente el Sistema de formación profesional antiguo (Ley General de Educación de 1970, traspaso de la Formación Ocupacional a las CC.AA. y gestión de la Formación Continua por los Agentes Sociales).

Pese a las mejoras que ha supuesto la implantación del nuevo modelo de formación profesional basado en la LOGSE, ha sido necesario realizar un conjunto de acciones ligadas a la mejora de la calidad de la formación profesional:

- Impulso para la adopción del modelo de calidad europeo EFQM en los centros y premios a la calidad en los mismos.
- Formación del profesorado para su adaptación a la formación basada en competencias.
- Elaboración de material didáctico para formación presencial y a distancia.
- Dotación de equipamiento y material docente.
- Información y orientación profesional en los servicios de empleo y a través de los centros de formación.
- Educación de adultos en competencias básicas.

A muchas de estas iniciativas ha contribuido la financiación procedente del Fondo Social Europeo como importante complemento del esfuerzo financiero realizado por el Estado y por las Comunidades Autónomas.

---

<sup>179</sup> A estas cifras habría que añadir la Formación Continua realizada en el País Vasco a través de HOBETUZ, así como la desarrolladas por el Instituto Nacional de Administraciones Públicas (INAP), que no se han considerado para no hacer demasiado prolija la síntesis de resultados.

<sup>180</sup> Se ha escogido este año por ser el último con datos consolidados.

<sup>181</sup> Participantes certificados. Un trabajador puede dar lugar a dos participantes si asiste a dos cursos.

Con la implantación progresiva<sup>182</sup> en España del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional regulado por la LOCyFP, cabe esperar una serie de beneficios y mejoras para los ciudadanos, para el mercado de trabajo y las empresas, así como para la formación profesional, entre los que cabe destacar los siguientes:

- Conseguir una ayuda para el empleo de las personas en general, y en particular de aquellas en riesgo de exclusión social, elevando sus cualificaciones y haciéndolas visibles en el mercado laboral.
- Potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida laboral de las personas, favoreciendo su motivación hacia la inversión de su tiempo en actividades cualificantes y, por tanto, impulsando la cultura de la evaluación como contribución a la mejora de la profesionalidad y la formación permanente de los trabajadores.
- Capitalizar los conocimientos, saberes y competencias que se adquieren en la sociedad moderna, en diferentes contextos de aprendizaje (educativos, empresas, instituciones, grupos profesionales, entidades locales y autonómicas, grupos de la comunidad, etc.).
- Permitir una adecuada transparencia del mercado de trabajo, facilitando el ajuste entre oferta y demanda del factor trabajo, así como la movilidad profesional de los trabajadores, a nivel nacional y en el marco de la Unión Europea.
- Contribuir a los cambios tecnológicos y organizativos que deben adoptar las empresas para mejorar su productividad.
- Conseguir la integración y permeabilidad entre los subsistemas de formación profesional existentes en nuestro país, estimulando así el crecimiento de las cualificaciones de nivel intermedio de la población activa.
- Elevar la calidad de la formación profesional en todos los subsistemas, entendida como prestación de un servicio adecuado a los intereses de sus usuarios.
- Elevar la consideración social de la formación profesional dotándola del máximo prestigio para las empresas y para los jóvenes y familias como opción de carrera.

Finalmente cabe señalar, en la línea de evolución y mejora del Sistema, la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre (BOE del 24) de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) que contiene preceptos que afectan a la formación profesional del Sistema Educativo. En este sentido cabe destacar lo siguiente:

---

<sup>182</sup> Se estima que la implantación plena del SNCFP supondrá una larga planificación y programación de trabajos cuya consecución llevará un plazo estimado en alrededor de 8 años.

- El establecimiento de los “Programas de Iniciación Profesional”, diseñados para procurar en los jóvenes que los elijan una mejor profesionalidad, una mayor empleabilidad, así como el refuerzo de sus oportunidades de educación y formación permanente. Estos Programas sustituyen a los “Programas de Garantía Social” establecidos por la LOGSE.
- Si bien la LOCE no modifica la vigente ordenación general de la formación profesional inicial o reglada, se introduce una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los Ciclos formativos de grado medio y de grado superior, con el fin de ampliar las posibilidades de formación permanente de los alumnos.
- Para hacer efectivo el principio del aprendizaje a largo de vida, la Ley contempla los siguientes objetivos que deben orientar las enseñanzas para las personas adultas:
  - a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
  - b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos .
  - c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
  - d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.
- Se presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando para ello programas y actividades específicas.

## 9.7. LISTADO DE ACRÓNIMOS Y FUENTES CONSULTADAS

### I. Listado de acrónimos

CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones.
INEM	Instituto Nacional de Empleo.
LOCyFP	Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
MTAS	Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
SNCFP	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
PNFP	Programa Nacional de Formación Profesional

## II. Referencias de interés en la Red

Ministerio de Educación Cultura y Deporte: [www.mecd.es](http://www.mecd.es)  
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: [www.mtas.es](http://www.mtas.es); [www.mtas.es/inem](http://www.mtas.es/inem)  
Instituto Nacional de las Cualificaciones: [www.mtas.es/incual](http://www.mtas.es/incual)  
Instituto Nacional de Administraciones Públicas: [www.inap.map.es](http://www.inap.map.es)  
Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo: [www.fundaciontripartita.org](http://www.fundaciontripartita.org)

## III. Bibliografía

- Arbizu Echávarri, F. (2002). *“La perspectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias”*. Artículo publicado en el número 152 del Boletín de la O.I.T. “Competencia Laboral” (págs. 157 a 170).
- Arbizu Echávarri, F. (1998). *La Formación Profesional Específica, claves para el desarrollo curricular*. Santillana Profesional.
- Cámaras de Comercio (2000). *El libro 2000 de la Formación*. Cámaras de Comercio.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (1999). *El Sistema de Formación Profesional en España*.
- Cruz, L. (2000). *“Gobiernos, mercado de trabajo y formación profesional: Un análisis comparativo de España y Gran Bretaña”*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones. Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.
- Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa (1994). *“Metodología para la definición de las Titulaciones Profesionales (Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE)”*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (2002). *Formación Profesional, Titulaciones*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno Vasco (2000). *I Congreso Internacional de Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea. Una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI*.
- Gobierno Vasco (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Colección Cuadernos de Trabajo nº 27.

- INCUAL (2002). *Consejos y Programas de Formación Profesional en España*. Colección Informes, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Consejo General de Formación Profesional.
- INCUAL (2002). *El Foro de las Cualificaciones nº 6: Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Consejo General de Formación Profesional.
- INCUAL (2002). *El Foro de las Cualificaciones nº 5: Reconocimiento, Evaluación y Acreditación Profesional*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Consejo General de Formación Profesional.
- INCUAL (2001). *Guía de la Formación de Profesionales en España*. Colección Informes, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Consejo General de Formación Profesional.
- INCUAL (2000). *Guía de la Formación Profesional en España*. Colección Informes, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – Consejo General de Formación Profesional.
- Instituto Nacional de Empleo (2000). *Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad, fichas resumen de los Reales Decretos publicados en el B.O.E.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pérez-Díaz y Rodríguez, J.C. (2002). *La Educación Profesional en España*. Fundación Santillana.
- Sáez Fernández, F. (coordinados), varios autores (2000). “*Formación y Empleo*”. Fundación Argentaria. Programa de economía familiar. Colección Economía Española.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2002). *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo (1999). *La nueva Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Secretaría General del Consejo General de Formación Profesional (3ª edición, abril 2000). *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Simone Rychen, Dominique y Hersh Salganik, Laura (2001). *Defining and selecting, key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Torres, G., y Hernández, F.J. (2000). *Los Sistemas de Cualificación Profesional*. Alzira: Germania, documentos para el debate sindical nº 18.

#### **IV. Normativa básica de la Administración General del Estado y Normativa Europea**

##### **1. Normas básicas de la Administración General del Estado**

- Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (B.O.E. del 10).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Cap. 4 de la Formación Profesional (B.O.E. del 4).
- Acuerdo del Consejo de Ministros, de 5 de marzo de 1993, a propuesta de los Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social, por el que se aprueba el Programa Nacional de Formación Profesional para el período 1993-1996.
- Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (B.O.E. del 4).
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de FP (B.O.E. del 22).
- Real Decreto 733/1995, de 5 de mayo, sobre la expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la LOGSE (B.O.E. de 2 de junio).
- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional (B.O.E. de 10 de junio).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes (B.O.E. del 21).
- Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de la Formación Profesional (B.O.E. del 10).
- Real Decreto 1.684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (B.O.E. del 18).
- Acuerdo del Consejo de Ministros, de 13 de marzo de 1998, a propuesta de los Ministros de Educación y Cultura y de Trabajo y Asuntos Sociales, por el que se aprueba el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional para el período 1998-2002.

- Real Decreto 777/1998, de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema Educativo (B.O.E. de 8 de mayo).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (B.O.E. del 20).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24) de Calidad de la Educación.

## **2. Normas de la Unión Europea**

- Decisión del Consejo, de 16 de junio de 1985, relativa a la correspondencia de cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas (DOCE del 31).
- Directiva 89/48/CEE del Consejo, de 21 de diciembre de 1988, relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años (DOCE de 24 de enero de 1989).
- Resolución del Consejo, de 18 de diciembre de 1990, sobre la correspondencia de cualificaciones de formación profesional (DOCE de 24 de abril de 1.991).
- Real Decreto 1.665/1991, de 25 de octubre, por la que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea, que exigen una formación mínima de tres años de duración (B.O.E. de 27 de noviembre). (Transposición al derecho interno español de la Directiva 89/48/CEE).
- Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992, relativo a un segundo sistema de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la directiva 89/48/CEE (DOCE del 24).
- Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992, sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales (DOCE de 19 de febrero de 1993).
- Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional de los años noventa (DOCE de 8 de julio)
- Resolución del Consejo, de 5 de diciembre de 1994 sobre la calidad y atractivo de la formación profesional (DOCE del 30).
- Directiva 95/43/CEE de la Comisión, de 20 de julio de 1995, por la que se modifican los Anexos C y D de la Directiva 92/51/CEE del Consejo de 18 de junio de 1992, relativa a un segundo sistema de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE (DOCE de 3 de agosto).

- Real Decreto 1.396/1995, de 4 de agosto, por el que se regula el segundo sistema de reconocimiento de formaciones profesionales de los Estados Miembros de la Unión Europea y de los demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el espacio económico europeo y se complementa lo establecido en el Real Decreto 1.665/1991, de 25 de octubre (B.O.E. del 18). (Transposición al derecho interno español de la Directiva 92/51/CEE).
- Resolución del Consejo, de 15 de julio de 1996, sobre la transparencia de los certificados de formación profesional (DOCE de 1 de agosto).
- Directiva 1999/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de junio de 1999, por el que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto de las actividades profesionales a que se refieren las directivas de liberalización y de medidas transitorias (DOCE de 31 de julio).



# **V** *CONCLUSIONES*



## V. CONCLUSIONES

Del examen y análisis horizontal de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional cabe extraer, a modo de síntesis, las siguientes conclusiones generales:

**1ª. Los Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional son una respuesta de cada país a las demandas sociales y a los cambios económicos.**

Se ha constatado en este estudio que aunque cada país diseña su propio Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional, de acuerdo a las necesidades derivadas de su cultura, historia, demandas sociales, cambios en la economía y en los sistemas de producción de bienes y servicios, el fenómeno de la globalización hace que la comunicación entre los países facilite que éstos se “miren” y adopten medidas comunes, entre las que se encuentran el impulso de políticas e iniciativas de aprendizaje más abiertas y flexibles. Es en el seno de la Unión Europea donde se acentúa aún más esta tendencia, al existir distintos foros en los que convergen aspectos centrales de la formación profesional y el empleo y que tienen su reflejo en las orientaciones y recomendaciones de la Comisión Europea en estas materias.

**2ª. Los Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional favorecen la convergencia entre la educación general, la formación profesional y el aprendizaje adquirido en la experiencia laboral.**

La revisión de los Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Profesional, ha puesto de manifiesto una tendencia general hacia la convergencia entre ciertos planteamientos y objetivos de la educación general, la formación profesional así como los correspondientes al aprendizaje adquirido en el mundo laboral. Esto ha significado, en la práctica, la adopción por los Gobiernos de una serie de medidas dirigidas a alcanzar dichos objetivos.

Un primer tipo de éstas medidas, ha consistido en la introducción de una serie de elementos comunes de aprendizaje en los programas formales de educación secundaria, formación profesional y el ámbito laboral con la demanda creciente de competencias transversales en las empresas. Un ejemplo de este tipo de elementos son la incorporación de competencias clave (casos del Reino Unido y Sudáfrica), adicionales (en Alemania) y esenciales (en Estados Unidos).

Un segundo tipo de medidas ha consistido en una reforma organizativa tendente a mejorar la permeabilidad de los diferentes subsistemas que se integran en los Marcos y Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional. En este apartado se encuentran iniciativas como la de las equivalencias y correspondencias entre cualificaciones de diferentes subsistemas de formación y entre éstos y la experiencia laboral, a través de un sistema de créditos capitalizables como sucede en Nueva Zelanda, Australia o España.

Un tercer tipo de medidas incorpora la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. El reconocimiento y valorización de los aprendizajes adquiridos independientemente de la vía formal de formación está siendo desarrollado en países como Canadá, Australia, Francia o España.

**3ª. La credibilidad y aceptación social del Sistema radica, en gran medida, en la concepción de los instrumentos y procesos para su gestión.**

Se observa que, la aceptación y credibilidad social del Sistema tiene su fundamento en dos factores clave: la participación social de los actores en los diversos procesos de gestión de las cualificaciones y, en crear una “espiral” de calidad en los instrumentos, procesos y acciones para llevar a cabo la implantación del Sistema.

En este sentido (ver Anexo I del Capítulo VI) se constata la participación de los actores y, particularmente, de los Agentes Sociales en los dispositivos para el diseño de las cualificaciones (como en el caso de los Consejos Sectoriales de Competencias en el Reino Unido, o las Comisiones Profesionales Consultivas en Francia), y en los instrumentos para el reconocimiento y evaluación de competencias (caso de las Corporaciones Voluntarias en Estados Unidos o el papel activo de las Cámaras de Comercio en Alemania).

Por otra parte, todos los países objeto de estudio gestionan la calidad de los procesos, productos y servicios que conforman el Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional. En este sentido cabe destacar el dispositivo de Auditorías de Calidad y el Sistema de Verificación Interna y Externa en el Reino Unido; las Organizaciones Registradas de Formación en Australia; el Comité Nacional de Calidad Institucional en Estados Unidos y los Organismos Aseguradores de la Calidad del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica.

**4ª. La naturaleza y funciones de los órganos de dirección y coordinación de los Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional es diversa.**

El estudio sobre los organismos encargados de coordinar y dirigir los Sistemas y Marcos Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional (ver Anexo II del Capítulo VI) revela una diversidad de modelos que quedan bien reflejados en sus misiones (recogidas en todos los casos en una Ley) y que determina aspectos fundamentales como su dependencia, capacidad de gestión, fuentes de financiación o dotaciones de recursos humanos.

Con relación a su naturaleza, existe un primer tipo de organismo representado por una Autoridad Nacional de Cualificaciones, que adopta distinta naturaleza jurídica en países que están bajo la influencia del modelo británico, como son Australia (un Consejo Ministerial), Nueva Zelanda (forma de Organismo Autónomo) y la propia Gran Bretaña (Organismo Público).

Por otro lado, en países de gran tradición en formación profesional, como es el caso de Francia, no existe una Autoridad Nacional dándose una gran diversidad de organismos públicos y privados dedicados a la investigación sobre las

cualificaciones, no obstante lo cual son, en general, los Departamentos Ministeriales quienes asumen las funciones de dirección de sus respectivos Sistemas (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Ministerio Delegado para la Formación Profesional). Sin embargo se abren paso nuevas estructuras de participación como la reciente Comisión Nacional de Certificación que agrupa a todos los actores sociales interesados.

Caso aparte es el Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos de Canadá, similar en cuanto a funciones y competencias al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español, y, por último, la Junta Nacional de Estándares en Estados Unidos que tiene funciones de dinamización e impulso para la adopción del Sistema que, en cualquier caso, es de carácter voluntario.

Con relación a su dependencia, se puede afirmar que en los Sistemas de cualificaciones influidos por el modelo británico, su adscripción es al Ministerio de Educación en sus diversas denominaciones (Educación y Competencias en Reino Unido, Educación y Empleo en Sudáfrica y Nueva Zelanda). Fuera de este modelo, hablando del caso de Alemania, también se ubica su Organismo responsable (BIBB) en el Ministerio de Educación e Investigación.

Respecto a su capacidad de gestión, los presupuestos que manejan están en función de su rango de competencias y responsabilidades. Así tenemos el caso de la QCA del Reino Unido con unas funciones muy amplias, que se traducen en la mayor plantilla (597 personas) y el presupuesto más elevado de todos los países (127 millones de euros) y en una capacidad de recaudar ingresos propios cercana al 12%. En el otro extremo se encuentra la Autoridad Nacional de Formación de Australia que maneja un presupuesto pequeño y cuenta con la menor plantilla. En un plano medio se sitúa el CEREQ francés con 150 personas en plantilla y un presupuesto en el año 2000 de 30 millones de euros.

**5ª. *El proceso de determinación y normalización de las cualificaciones es un elemento clave en la transparencia y credibilidad del sistema.***

Elaborar las cualificaciones que formarán parte del Sistema, conforme a un modelo normalizado, exige un procedimiento transparente que contenga los requisitos necesarios para decidir cuando una nueva cualificación se incorpora, revisa o desaparece del Sistema. En este sentido las cualificaciones que forman parte de Marcos o Sistemas, tratan de lograr estos objetivos a través de un amplio consenso social y, por tanto, su credibilidad está en la medida en que éstos son aceptados por los todos los actores sociales.

Para ello, los países cuentan con dispositivos para la creación, diseño y actualización de las cualificaciones, entre los que destacan, por la gran implicación del conjunto de Actores Sociales, las Comisiones Profesionales Consultivas en Francia y las Comisiones de Formación Profesional en Alemania. Asimismo, merece destacarse la configuración de los Consejos Sectoriales en Canadá cuyo modelo de participación ha sido recientemente adoptado por el Reino Unido.

Por último, cabe destacar el modelo de participación que representa el Consejo General de Formación Profesional en España, cuyo órgano técnico es el Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Refiriéndonos en concreto a los datos comparativos relativos a la Ordenación de las Cualificaciones (ver Anexo III del Capítulo VI) se observa que el campo de cualificaciones de España “Actividades Agrarias” se contempla en cinco de los seis países objeto del estudio, al igual que los de “Química”, “Informática y Telecomunicaciones”, “Administración y Gestión” y “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”.

Igualmente, la comparativa de España con los dos países de nuestro entorno, como son Francia y Alemania, se traduce en un algo grado de correspondencia ya que el primero comparte 18 de los 22 campos de cualificaciones españoles y el segundo 17.

**6ª. Los actores sociales empiezan a tomar conciencia de la necesidad de integrar una amplia variedad de competencias en la cualificación.**

El nuevo contexto laboral que está surgiendo se caracteriza por perfiles profesionales más permeables entre sí. La tendencia que se produce en la mayoría de los Sistemas y Marcos de Cualificaciones, apunta a la inclusión en los estándares de un amplio abanico de competencias que van más allá de las tradicionales de tipo técnico (en general referidas a una determinada actividad profesional) abarcando, por tanto, competencias de tipo transversal y de carácter transferible.

Un ejemplo significativo de esto se encuentra en Alemania, donde el Gobierno federal está incorporando al Sistema Dual las llamadas cualificaciones adicionales de tipo transversal. Siguiendo en el marco del Sistema Dual, los interlocutores sociales de la industria metalúrgica se han puesto de acuerdo sobre una nueva definición de la cualificación, entendida ahora como competencia de acción, poniendo el acento en competencias clave como la capacidad de síntesis y de cooperación con los demás.

Otro ejemplo de esta tendencia es el Sistema de Normas de Competencia impulsado por las empresas que forman parte de las Corporaciones Voluntarias en Estados Unidos, que incorpora a las normas de competencia profesionales otras competencias dirigidas a mejorar la empleabilidad, (trabajo en equipo, solución de problemas), así como otras de corte más académico como son la capacidad de cálculo, lectura o escritura básicas necesarias para desarrollar capacidades profesionales. Esta es la línea que se está siguiendo también en el sistema de las NVQs británico, con la inclusión de las llamadas “key skills” o competencias claves. En Canadá el HRDC ha identificado competencias esenciales en 180 perfiles ocupacionales.

Por otra parte, en Nueva Zelanda se han puesto en marcha certificados de competencias para el empleo, compuestos de habilidades personales y técnicas (trabajo en equipo, informática), que sirven para aumentar la articulación

entre las cualificaciones académicas y las profesionales en el Marco Nacional de Cualificaciones.

En definitiva en todos los países se están desarrollando e incorporando un conjunto de competencias no estrictamente técnicas que cobran un valor creciente para el empleo<sup>183</sup>.

**7ª. Se afirma la tendencia hacia un sistema de reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia independiente de su forma de adquisición.**

Ante los cambios actuales en los mercados de trabajo y su impacto en la valoración de los recursos humanos, y en la movilidad de los trabajadores, se apunta a la necesidad de concebir el reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia como elemento estructural, y en cierto modo como guía, para los sistemas de educación y formación profesional.

No obstante, se observa la independencia entre la evaluación y certificación respecto a la formación como un aspecto clave, en el sentido de que se está tendiendo a dar valor a la acreditación de la cualificación cualquiera que sea su vía de adquisición.

Esta tendencia se manifiesta claramente en países como Francia, donde la Ley de Modernización Social de enero de 2002 extiende el derecho a adquirir cualquier cualificación contenida en el Repertorio Nacional de Certificación a través del aprendizaje adquirido en la experiencia laboral y en el mundo social.

En el caso español, el marco legal establecido por la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, permite avanzar hacia un sistema de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación de la competencia independientemente de su forma de adquisición, al constituir una de las finalidades del SNCFP, tal como indica el apartado 5 de su artículo tercero.

En cuanto a los dispositivos de reconocimiento, evaluación y certificación, destaca el papel que juegan las Cámaras de Comercio en la evaluación de la competencia en Alemania; el papel que representa el Ministerio de la Educación Nacional francés en el diseño de las pruebas y exámenes contenidos en el Referencial de Certificación, y la consolidación de los “Awarding Bodies” en materia de certificación en el Reino Unido (ver Anexo I del Capítulo VI).

**8ª. Un sistema de cualificaciones basado en los Créditos de aprendizaje asegura la movilidad de las personas.**

Aquellos Sistemas de Cualificaciones y de Formación Profesional como los de Nueva Zelanda, Australia, Sudáfrica y España que ponen de manifiesto el valor que tiene una “arquitectura” del sistema basada en créditos de formación, tien-

<sup>183</sup> Ver a este respecto el interés que tiene el programa de la OCDE: “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations” (DESECO).

den a favorecer la progresión profesional y social de las personas mediante su movilidad por las diferentes áreas o subsistemas de aprendizaje del Sistema.

Un sistema de créditos como el de los países citados, está ayudando a clarificar la relación en el seno de una cualificación y apunta, a la vez, claves esenciales para entender cómo pueden integrarse entre sí cualificaciones diferentes, complementándose unas con otras.

**9ª. *Un Marco o Sistema Nacional de Cualificaciones se construye a partir de sus tradiciones de certificación y acreditación de la formación.***

Los modelos de cualificación y formación profesional difieren en función del origen en la demanda de certificación de sus cualificaciones y en su valor para el empleo. Así, en Francia la tradición de los diplomas como referente de certificación socialmente reconocido, hace que la iniciativa sea de la Educación Nacional, mientras en Alemania, con una tradición de certificación que actúa en un mercado laboral de tipo profesional que requiere formación profesional especializada, hace que sean los agentes sociales pertenecientes a sectores profesionales específicos quienes protagonicen el proceso. Finalmente en el Reino Unido, donde un sistema de educación y formación de baja calidad supuso el reto de hacer más atractiva y relevante a la formación, provocó que fueran los propios empresarios quienes dirigieran el proceso de creación de un nuevo sistema.

**10ª. *La calidad es especialmente necesaria en el reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia.***

Todos los Sistemas o Marcos nacionales tienen (o tienden a implantar) un modelo de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia independiente de su vía de adquisición, en el que el aseguramiento de la calidad de los procesos, procedimientos y medios utilizados, constituye un requisito imprescindible para asegurar la credibilidad social de las acreditaciones y, por tanto, su valor para el empleo y el progreso profesional de las personas. Este aseguramiento de la calidad cobra aún mayor relevancia en países que incorporan además como objetivo la “permeabilización” de sus sistemas de formación profesional, lo que refuerza la necesidad de garantizar la calidad de la acreditación de la competencia adquirida por procesos no formales e informales, para que así no se vea afectada la credibilidad del conjunto del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación profesional.

Un elemento clave en la garantía de calidad en los procesos de reconocimiento, evaluación, certificación y acreditación de la competencia está representado por los técnicos que intervienen dentro de los dispositivos creados a tal efecto. Así, en el Reino Unido el personal especializado que va a desempeñar funciones de reconocimiento y evaluación de la competencia, necesita poseer una cualificación y una acreditación específica en la metodología de evaluación de las NVQs. Asimismo se ha publicado en 2001 un “Código de Buenas Prácticas” diseñado para promover la calidad, consistencia, precisión y equidad en la evaluación y reconocimiento de todas las cualificaciones NVQ.

Por otra parte países como Australia, a través de la Autoridad Nacional de Formación, han desarrollado numerosas guías metodológicas para asegurar la calidad en la evaluación de la competencia. En este sentido, cabe destacar la realizada para ayudar a los evaluadores a mantener la calidad de los sistemas de evaluación en el marco de las Organizaciones de Formación Registradas, o el Manual conteniendo materiales de evaluación, diseñado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Formación y la mencionada Autoridad Nacional de Formación. Igualmente Nueva Zelanda, a través de la Autoridad de Cualificaciones, viene realizando desde 1996 una guía para la evaluación de la competencia dentro del Marco Nacional de Cualificaciones. Un último ejemplo lo tenemos en Estados Unidos, donde la Junta Nacional de Estándares de Competencia ha elaborado una guía práctica para construir un sistema de evaluación y certificación dirigida a las Corporaciones Voluntarias que desarrollan estándares de competencia.

***11ª. Los dispositivos de información y orientación actúan para optimizar la eficacia y eficiencia del Sistema.***

De las fuentes consultadas, se ha constatado que todos los países que tienen implantado (y consolidado) un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, cuentan con potentes dispositivos de información y orientación profesional caracterizados, además, por su alta capacidad de adaptación al cambio y de innovación.

La razón de implantar estos dispositivos, se encuentra en su contribución a la eficiencia y eficacia del gasto público dirigido al funcionamiento de dichos Sistemas Nacionales, en la medida que realizan una actividad complementaria clave para elevar las cualificaciones profesionales de las personas, para mejorar el rendimiento de las actuaciones en formación profesional y para orientar a los empresarios en la satisfacción de sus necesidades internas de cualificación y de mano de obra.



# **VI** ANEXOS

**Anexo I:** Sistemas y Marcos Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional.

**Anexo II:** Autoridades Nacionales de Cualificaciones y Formación.

**Anexo III:** Ordenación de las Cualificaciones Profesionales por sectores y países



## VI. ANEXOS

## ANEXO I. Sistemas y Marcos Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional

País	Características generales	Dispositivos para el Diseño de Cualificaciones	Dispositivos y Procedimientos para el Reconocimiento de Competencias (Awarding bodies)	Dispositivos de Calidad	Sectores y Áreas	Cualificaciones/certificaciones	Participación.
1. Reino Unido	Consejos Sectoriales Competencias	Organismos Reconcadores (Awarding bodies)	Centros Públicos y Privados Homologados	Auditorías de Calidad Sistema verificación interna.	11 sectores 5 niveles	764 cualificaciones normalizadas a junio 2002	3.488.787 personas certificadas hasta Sept. 2001
2. Nueva Zelanda	Organizaciones de la Formación en la Industria Organismos Nacionales no vinculados a la Industria	Centros Públicos y Privados Homologados	Registro de Aseguramiento de la Calidad de las Cualificaciones	6 Grupos/Sectores 17 Áreas 9 niveles	850 cualificaciones registradas a octubre 2002.	775.291 participantes registrados con 97.968 personas con cualificaciones certificadas. (datos 2001).	
3. Australia	Organismos Asesores de la Formación en la Industria	Consejo del Marco Nacional de Cualificaciones	Organizaciones de Formación Registradas	23 sectores	1.100.000 alumnos obtienen cualificaciones anualmente.	150.000 personas siguen formación a través de la estructura de los paquetes de formación.	
4. Sudáfrica	Organismos Nacionales de Estándares Organismos Generadores de Estándares.	Entidades Aseguramiento de calidad de educación y formación.	Organismos Aseguradores de la Calidad.	12 Sectores 8 niveles	183 Cualificaciones 3165 estándares de competencia en 2001.	138.717 personas registradas en 2001	
5. Estados Unidos	Corporaciones Voluntarias	Corporaciones Voluntarias	Agencias acreditadas Comité Nacional de Calidad Institucional	15 Sectores 14 Áreas 22 Proyectos nacionales	En el año 2001 se inicia el proceso. Se elaboraron 7 cualificaciones.	Participa el 55% de los trabajadores.	
6. Alemania	Comisiones de Formación Profesional	Cámaras de Comercio	Reglamentos de Formación	52 grupos profesionales	367 profesiones en 2001	600.000 aprendices al año	
7. Francia	Comisiones Profesionales Consultivas	Referencial de Certificación	Comisión Nacional de Certificación.	17 sectores del Ministerio de Educación. 5 sectores del Ministerio de Empleo. 6 niveles	672 Diplomas en 2001 340 Títulos en 2001	Año 2000: 696.900 alumnos en liceos profesionales. 3.656.396 trabajadores 145.300 en centros AFPA.	
8. Canadá	Consejos Sectoriales	Sello Rojo Interprovincial	Comité Exámenes Estándares Interprovinciales	26 sectores	65 normas de competencia en oficios, 51 en ocupaciones en 2001.	20% de los trabajadores del total de la fuerza laboral canadiense	

## ANEXO II. Autoridades Nacionales de Cualificaciones y Formación

País	Características	Creación	Naturaleza	Dependencia	Estructuras	Presupuesto
<b>1. Reino Unido</b>		Ley de 1997	Autoridad Nacional (QCA)	Ministerio para la Educación y Competencias.	Dirección ejecutiva 6 divisiones: Currículum, Cualificaciones, Auditorías de Calidad, Evaluación, Servicios Corporativos y Gestión del Conocimiento y Comunicaciones 597 personas plantilla	127 millones de euros en 2001-2002. 12% de este total proviene de ingresos propios.
<b>2. Nueva Zelanda</b>		Ley de 1989	Autoridad Nacional (NZQA)	Ministerio de Educación y Empleo	Consejo NZQA - Director Ejecutivo - Servicios Técnicos 239 personas plantilla.	23 millones de euros en 2002-2003. 31% aportación del gobierno, 69% ingresos propios.
<b>3. Australia</b>		Ley de 1992	Autoridad Nacional de Formación (ANTA)	Consejo Ministerial	Comité del Marco Nacional de Cualificaciones. 100 personas en plantilla.	0,5 millones de euros en 1999-2000.
<b>4. Sudáfrica</b>		Ley de 1995	Autoridad Nacional (SAQA)	Ministerio de Educación y Empleo	Oficina Ejecutiva 3 Direcciones Generales - Desarrollo Sistema - Implantación - Servicios corporativos	14 millones de euros periodo 1998-2003, procedentes del Programa Europeo para la Reconstrucción y Desarrollo de Sudáfrica
<b>5. Estados Unidos</b>		Ley de 1994	Junta Nacional de Estándares (NSSB)	Organismo no gubernamental	Dirección de 24 miembros. Los Secretarios de Trabajo, Educación y Comercio son miembros de oficio - Comités - Grupos de Apoyo	22 millones euros anuales para el periodo 1994-1999
<b>6. Alemania</b>		Ley de 1969	Instituto Federal de Formación (BIBB)	Ministerio Federal de Educación e Investigación	Cuatro secciones con 17 áreas de trabajo 380 personas en plantilla	En el año 2000 fueron aproximadamente 30 millones de euros.
<b>7. Francia</b>		Ley de 1971 F.P. Ley de 2002 VAE	Cereq (Organismo investigación)	Ministerio de Educación. Ministerio de Trabajo.	Cuatro departamentos Cuatro encargados misión 150 personas en plantilla	8,7 millones de euros en 2000.
<b>8. Canadá</b>		Ley de 1993	Ministerio Desarrollo Recursos Humanos (HRDC)	Ministerio Desarrollo Recursos Humanos	Redes implantación servicios Personas Regiones Gestión resultados Eficiencia financiera	35 millones euros anuales

### ANEXO III. Ordenación de Cualificaciones Profesionales por sectores y países

9. ESPAÑA <sup>184</sup> (Campos de Cualificaciones)	1. REINO UNIDO (NVQ)	2. NUEVA ZELANDA (Marco Nacional de Cualificaciones)	4. SUDÁFRICA (Marco Nacional de Cualificaciones)	5. ESTADOS UNIDOS (Marco Nacional de Cualificaciones)	6. ALEMANIA (Sistema Dual)	7. FRANCIA (Educación Nacional)
1. Actividades Agrarias	Cuidado de la Tierra, Plantas y Animales	Agricultura, Pesca, Forestal	Agricultura y Conservación Natural	Agricultura y Gestión de Recursos Naturales	Agricultura, Jardinería	
2. Actividades Marítimo - Pesqueras						
3. Industrias Alimentarias		Manufacturas			Productos Alimenticios	Alimentación
4. Química	Fabricación	Ciencias	Fabricación, Ingeniería y Tecnología		Profesiones de Asistentes / Laboratorios en el ramo de las Ciencias Naturales y de la Medicina	Química
5. Servicios de Imagen Personal	Bienes y Servicios					Cuidados Personales
6. Sanidad	Servicios Sociales y de Salud	Salud	Ciencias de la Salud y Servicios Sociales	Salud y Servicios Sociales	Técnicas Sanitarias	Sector Sanitario y Social
7. Seguridad y Ambiente		Ley y Seguridad	Ciencia Militar, Leyes y Seguridad	Gestión de Residuos y Medio Ambiente		
8. Fabricación Electromecánica	Ingeniería	Ingeniería y Tecnología	Fabricación, Ingeniería y Tecnología	Fabricación, Instalación y Reparaciones	Técnicas del Metal	Metalurgia, Mecánica,
9. Instalación y Mantenimiento					Electrónica, Electrotécnica	Electrotécnica y Electrónica
10. Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Transporte			Transporte	Tráfico Aéreo, Tráfico Terrestre	Transporte y Mantenimiento
11. Edificación y Obra Civil	Construcción	Construcción	Construcción	Construcción	Construcción	Edificación y Trabajos Públicos
12. Vidrio, Cerámica, Materiales de Construcción y Otros Productos Manufactureros	Extracción Naturales	Recursos		Minería	Dibujo Técnico, Dibujo de Construcción	Industrias Extractivas y Materiales de Construcción
13. Madera, Mueble y Corcho	Fabricación	Manufacturas	Fabricación, Ingeniería y Tecnología		Madera	Madera y Derivados

<sup>184</sup> Observación: La estructura española está en fase de estudio y representa una propuesta pendiente de aprobación.

## SISTEMAS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL

9. ESPAÑA <sup>184</sup> (Campos de Cualificaciones)	1. REINO UNIDO (NVQ)	2. NUEVA ZELANDA (Marco Nacional de Cualificaciones)	4. SUDÁFRICA (Marco Nacional de Cualificaciones)	5. ESTADOS UNIDOS (Marco Nacional de Cualificaciones)	6. ALEMANIA (Sistema Dual)	7. FRANCIA (Educación Nacional)
14. Textil, Confección y Piel					Textil, Piel, Otros Materiales	Textil e Industrias Anexas Vestimenta
15. Artes Gráficas						
16. Imagen y Sonido			Estudios Comunicación y Lenguaje		Medios, Diseño y Fotografía	Técnicas Audiovisuales y de Comunicación
17. Informática y Comunicaciones	Desarrollo del conocimiento Comunicación	Tecnología Información	Física, Matemáticas, Ciencias Informáticas y de la Vida	Telecomunicaciones e Informática, Artes y Entrenimiento	Técnicas de Información y Comunicación, Informática	
18. Administración y Gestión	Servicios Financieros y de Negocios	Servicios Financieros y Negocios	Servicios	Servicios Administrativos y de Negocios Administración Pública Servicios Financieros y Seguros	Sector Comercial, Administración	Técnicas Administrativas y de Gestión
19. Comercio y Marketing		Sector Servicios	Comercio, Negocios y Estudios Gestión	Comercio minoristas, Mayoristas, Servicios Inmobiliarios y Servicios Personales		Técnicas de Comercialización
20. Servicios Socioculturales y a la Comunidad	Bienes y Servicios	Servicios Sociales y de la Comunidad Educación Habilidades Genéricas Básicas Ciencias Sociales Humanidades Artes y Artesanías	Ciencias de la Salud y Servicios Sociales Educación, Formación y Desarrollo Estudios Sociales y Humanidades Arte y Cultura	Educación y Formación	Bibliotecas, Archivos, Documentación	Otras Actividades del Sector Terciario
21. Turismo y Hostelería				Turismo y Actividades Recreativas	Hostelería y Gastronomía	Artes Aplicadas Turismo, Hostelería y Ocio
22. Actividades Físicas y Deportivas				Servicios Científicos y Técnicos	Otras Profesiones	

# ***VII BIBLIOGRAFÍA GENERAL***



## VII. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Anta, G. (1998). "Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral". OEI, 1998.
- Bjornavold, J. (2001) "Making learning visible: identification assessment and recognition on non-formal learning in Europe". En <http://www.trainingvillage.gr/etv/nonformal/index.asp>
- Boudier, A.; Coutrot, L.; Kirsch, E.; Paddeu, J.; Savoyant, A. y Sulzer, E. (2002). "Certificación y legibilidad de la competencia. Boletín CINTERFOR nº 152.
- Cedefop (2002). *European Structures of qualifications levels. Vol 1*. Oficina Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CINTERFOR (2002). "Competencia laboral y valoración del aprendizaje". O.I.T. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional nº 152.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002) "Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones sobre el Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad".
- Eliasson, G. (1998). "La evolución de la tecnología y la producción industriales: requisitos de competencias y la teoría de una plataforma para la formación en el trabajo". En Ágora IV. Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Cedefop 1998.
- Green, A.; Leney, T. y Wolf, A. (2001). "Convergencias y Divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional". Barcelona: Ediciones Pomares.
- Mertens, L. (1997). "Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos". México, CONOCER – OIT / CINTERFOR.
- OCDE (2001). Comité de Educación: The role of National Qualifications Systems in promoting lifelong learning. Issues Paper Meeting of National Representatives and Experts. París 5-6 march 2001.
- OCDE (2002). "Points-dès des debats et tendances nationales dans les systèmes de qualifications. Resumes par pays. París 7-8 novembre 2002.
- OCDE (2002): Definition and Selection of Competencies: Key competencies, Theoretical and Conceptual Foundations. En <http://www.statistik.admin.ch>
- Oficina Internacional del Trabajo (2002): "Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento". Ginebra 2002.

- Raffe, D., Howieson, C. (1999). "The unification of post-16 education". En <http://www.ed.ac.uk/ces/PDF%20files/brief015.pdf>
- Unión General de Trabajadores (1998) : Informe comparativos de modelos europeos de acreditación de competencia. Proyecto Valprof.
- Young, M. (2001). "Certifications et formation tout au long de la vie: deux approches contradictoires". En la revista Formation-Emploi, nº 76.
- Westerhuis, A. (2001). "European structures of qualification levels. A synthesis based on reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and the United Kingdom (England and Wales)". Cedefop Reference Series. Office for Official Publications of the European Communities, 2001.



MINISTERIO  
DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO GENERAL  
DE FORMACIÓN  
PROFESIONAL



FONDO SOCIAL EUROPEO

Colección Informes

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES