

## Informe formación de formadores - España

Adalberto Ferrández Arenaz<sup>1</sup>

Francisca Salvà Mut<sup>2</sup>

Jaime Sureda Negre<sup>3</sup>

1. Universitat Autònoma de Barcelona

2. Universitat de les Illes Balears

3. Universitat de les Illes Balears

### Resumen

Para el estudio de las características de los formadores de formación profesional en España, hay que plantear previamente las distintas modalidades de FP existentes. Esta diferenciación es imprescindible hoy por estar inmersos en una situación de cambio del sistema educativo. La FP no está exenta de los movimientos de reforma. Se estudia aquí el papel de los formadores en los diversos ámbitos en los que el sistema educativo contempla la FP; pero no se olvide que no hay un plan coherente de formación de formadores. Se ha reticulado bien el panorama general y específico de la FP, pero no se ha tenido en cuenta la necesaria competencia docente en cada caso. Se presenta aquí el modelo contextual-crítico como punto de partida para llenar la laguna inicial de la formación de formadores.

**Palabras clave:** formador, formación profesional, sistema educativo, modelo contextual-crítico, educación secundaria, reforma de la FP, formación de formadores.

### Resum

Per l'estudi de les característiques dels formadors de formació professional a Espanya, s'han de plantejar prèviament les diferents modalitats de FP existents. Aquesta diferenciació és imprescindible avui, ja que ens trobem inmersos en una situació de canvi del sistema educatiu. La FP no es troba exempta dels moviments de reforma. S'estudia aquí el paper dels formadors en els diversos àmbits en els quals el sistema educatiu contempla la FP, però no hem d'oblidar que no hi ha un pla coherent de formació de formadors. S'ha reticulat bé el panorama general i específic de la FP, però no s'ha tingut en compte la necessària competència docent en cada cas. Es presenta aquí el model contextual-crític com a punt de partida per omplir el buit inicial de la formació de formadors.

**Paraules clau:** formador, formació professional, sistema educatiu, model contextual-crític, educació secundària, reforma de la FP, formació de formadors.

### Abstract

Previously, it's necessary to reform the different modalities that exist in vocational training for the study about characteristics of vocational training trainers. Nowadays the existence of these different modalities is essential so we are in a position to change within educative system. The vocational training is not exempt from these reforms. This paper studies the trainers role in different areas where the educative system deals with the vocational training; but there's no a coherent plan about trainers training. The general and specific

panorama about trainers training has been reticulated accurately; although the necessary teaching competence hasn't been taken account. This study shows the «contextual-critical» model like starting point in order to fill the initial gap in trainers training.

**Key words:** trainer, vocational training, educative system, contextual-critic model, secondary education, vocational training reform, trainers training.

### Sumario

- |  |  |
|--|--|
| 1. La formación profesional en España  | 3. Nuevas tareas e iniciativas de formación para formadores que no forman parte del grupo de profesores de la educación secundaria |
| 2. Nuevas tareas e iniciativas de formación para formadores de la educación secundaria | 4. Hacia un modelo contextual-crítico de formación de formadores   |
|  | Bibliografía   |

## 1. La formación profesional en España

Hablar hoy de formación profesional (FP) en España es referirse a un ámbito complejo y en proceso de renovación profunda, para cuya comprensión hay que hacer referencia, como mínimo, a las siguientes cuestiones:

- a) El sistema de formación profesional español se ha caracterizado por una inadecuación y una desconexión de las diversas ofertas de formación profesional entre sí y en relación con el sistema productivo. La inadecuación de la formación profesional reglada derivada en la Ley General de Educación (LGE) del 70 —cierramente desprestigiada tanto por los requisitos de acceso como por su desconexión con el mundo productivo— lleva a dar un papel más allá del que le correspondía a una formación profesional no reglada<sup>1</sup>, casi exclusivamente en forma de cursos denominados de formación ocupacional. De esta manera, se desarrollaron paralelamente dos ofertas formativas que en muchas ocasiones se solapaban y ninguna de las cuales llegaba a cumplir las funciones que debía.
- b) Una importante evolución del sistema educativo español en general y de la formación profesional en particular —que ha culminado en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990—, en el contexto más amplio del desarrollo de la Constitución, del Estado de las Autonomías y de la integración plena de España en la Unión Europea. Fruto de esta evolución, y como hito especialmente importante en la historia de la formación profesional de nuestro país, el Gobierno aprobó el Programa Nacional de Formación Profesional (1993-96), que intenta articular en un todo coherente las diversas ofertas formativas.

1. Se utiliza el término de «no reglada» en el sentido de «no formal», en contraposición al de «reglada» o «formal».

- c) Una aproximación global a la formación profesional en España puede obtenerse a partir de la siguiente clasificación<sup>2</sup>:
- c.1) Formación profesional inicial (FPI): se da fundamentalmente en el marco de la reforma de la FP que supone la LOGSE, sin excluir las posibilidades formativas de otros programas de formación y empleo.

Así la FPI se da —en el marco de la LOGSE—<sup>3</sup> como:

- Formación profesional de base (FPB) en el marco de la educación secundaria obligatoria (ESO)<sup>4</sup> y de los bachilleratos.
- Formación profesional específica (FPE) en el marco de los ciclos formativos de FP de grado medio y superior<sup>5</sup>.
- Programas de garantía social<sup>6</sup> —que pueden ser de iniciación profesional, formación y empleo o talleres profesionales—<sup>7</sup> para alumnos que no obtengan el título de graduado en ESO, con la finalidad de proporcionar una «formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en la formación profesional de grado medio a través de una prueba regulada por las administraciones educativas» (MEC: 1992, 51).

En el contexto de otros programas que genéricamente podemos denominar de formación y empleo o de fomento del empleo juvenil, dependientes de la Administración laboral, cabe destacar las escuelas taller y las casas de oficios (ET y CO)<sup>8</sup> y la formación en los contratos de aprendizaje<sup>9</sup>.

2. Si bien la clasificación que sigue permite una aproximación global a la FP en España, se trata de una aproximación ciertamente simplificada. Así se excluyen, entre otros elementos, las previsiones del uso de la formación profesional reglada en el marco de la formación profesional continua (FPC) y la diversidad de situaciones territoriales. Para una visión más exhaustiva, puede verse Salvà: 1994.
3. Aunque nos refiramos sólo a la FPI en el marco de la LOGSE, hay que tener presente que todavía sigue vigente en España una parte de la estructura propia del sistema educativo reglamentado por la LGE. En el caso de la FPE, conviven la antigua FP derivada de la LGE del 70 (en fase muy residual), los módulos experimentales de FP (implantados como anticipación de los nuevos ciclos formativos y previamente a la generalización de los mismos) y los nuevos ciclos formativos.
4. El título de graduado en ESO se corresponde con el nivel 1 de profesionalidad de la UE.
5. La obtención de los títulos correspondientes a los ciclos formativos de grado medio y superior se corresponden respectivamente con los niveles 2 y 3 de profesionalidad de la UE.
6. La evaluación positiva en estos programas conduce al nivel 1 de profesionalidad de la UE.
7. La regulación de los programas de garantía social en territorio gestionado por el MEC se hace mediante la Orden Ministerial (OM) de 12 de enero de 1993. La regulación específica de cada modalidad se hace con posterioridad, siendo la última la de los talleres profesionales, que se iniciarán durante el curso 1995-96.
8. El programa de ET y CO fue creado por el INEM con carácter experimental en 1985, con la finalidad de mejorar la inserción de jóvenes desempleados menores de veinticinco años «a través de la formación en alternancia con el trabajo y la práctica profesional y en actividades relacionadas con la rehabilitación del patrimonio, del medio ambiente y del entorno

- c.2) Formación profesional continua (FPC): se da como formación para desempleados, principalmente en el marco del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), y para trabajadores ocupados, sobre todo mediante las formaciones promovidas por las propias empresas y agentes sociales.

También en la FPC se está asistiendo a una renovación profunda, que tiene uno de sus principales hitos en la firma de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua (AANNFC) —puestos en marcha en 1993— y mediante los cuales la formación de los trabajadores ocupados pasa a ser gestionada principalmente por los agentes sociales. Como consecuencia de ello, el Plan FIP —en su última regulación, mediante RD 631/1993 de 3 de mayo— pasa a concentrar sus acciones en los trabajadores desocupados<sup>10</sup>.

La profundidad y novedad de los cambios comporta igualmente profundas y nuevas necesidades de formación de los formadores, cuyo estudio exhaustivo es una de las muchas asignaturas pendientes de la reforma de la FP en España. No obstante, y aunque de forma insuficiente y sin ánimo de exhaustividad, pueden apuntarse algunas de las principales necesidades formativas de los formadores de FP, así como algunas de las iniciativas que se están llevando a cabo para su resolución.

## 2. Nuevas tareas e iniciativas de formación para formadores de la educación secundaria

### 2.1. Nuevas tareas para los profesores de la educación secundaria

Este grupo está formado por todos los profesores de la educación secundaria que tienen encomendadas tareas de formación profesional. Entre ellos, podemos hacer diversos subgrupos, pero la diferenciación más importante es la que se

---

urbano y la recuperación de oficios artesanales» (MTSS, 1994). Pueden ser promovidos por entidades públicas y por asociaciones y fundaciones sin ánimo de lucro. Es sin duda el programa de transición entre la escuela y el trabajo que ha cosechado más éxitos en España.

9. Estos contratos son muy recientes. Han sido regulados mediante RD 2317/93 de 29 de diciembre (BOE 31/1993). La regulación específica de los aspectos formativos de los mismos se ha hecho mediante OM de 19 de septiembre de 1994 y Resolución de 18 de octubre de 1994. Prevé una formación práctica —tutelada por el empresario o persona con cualificación adecuada designada por éste— en el puesto de trabajo y una formación teórica fuera del puesto de trabajo con una duración no inferior al 15% de la jornada, que puede realizarse en un centro de formación de la empresa o externo. Al final se expedirán las certificaciones correspondientes.
10. Esta redistribución de funciones de la FPC implica también una redistribución de la cuota obligatoria de formación profesional (0,7% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales que recauda la Seguridad Social entre empresarios y trabajadores), gestionada tradicionalmente a través del Plan FIP. Se acuerda que la cantidad asignada a los trabajadores ocupados sea del 0,1% en 1993 y vaya aumentando progresivamente hasta llegar al 0,3% en 1996. Y, a la inversa, la cantidad destinada a desempleados, pasará del 0,6% en 1993 al 0,4% en 1996 (FORCEM, 1994: 66).

da entre el profesorado de ESO y bachillerato, por una parte, y el de FPE por otra.

En relación con el primer grupo, los cambios se deben a que en la LOGSE la FP deja de ser ámbito específico de la FPE y pasa a ser un componente importante, como FPB, tanto en la ESO como en los bachilleratos. La FPB se da en estos niveles como una mayor presencia en general de objetivos y contenidos favorecedores de la transición a la vida activa; mediante la introducción de nuevas materias, entre las que cabe resaltar la tecnología como obligatoria en la ESO y una materia de iniciación profesional como optativa en los centros gestionados por el MEC; la optatividad, y la introducción de las nuevas tecnologías como instrumento de trabajo en todas las áreas y materias y como objeto de conocimiento en algunas (MEC, 1992).

En cuanto a las nuevas tareas que deberá realizar el profesorado de la FPE de ciclos formativos de grado medio y superior<sup>11</sup>, cabe destacar, por una parte, las que derivan del modelo curricular propio de la LOGSE y, por otra, las que son específicas de la caracterización de la FPE. Entre las primeras figuran las necesidades de adaptación del currículo al contexto del centro y a la situación de aula; atención a la diversidad y aplicación del modelo psicopedagógico constructivista. Entre las segundas destaca como elemento central la mayor relación de las enseñanzas con las necesidades del sistema productivo, mediante una adecuación de los contenidos formativos y de los módulos obligatorios de formación en centros de trabajo y de formación y orientación laboral<sup>12</sup>.

## 2.2. La formación del profesorado en el marco del Plan de Reforma de la FP

La formación de los formadores es considerada uno de los temas clave para el éxito de la reforma, y así se explicita en los distintos documentos oficiales<sup>13</sup>. Un planteamiento global del tema en relación con la FP figura en el *Plan de Reforma de la Formación Profesional* (MEC, 1992), que contempla el establecimiento de un sistema de formación y selección del profesorado que imparta la formación profesional<sup>14</sup>, tanto en la perspectiva de actualización del profesorado como —y principalmente— en el establecimiento de un sistema «que regule los requerimientos de la formación inicial del profesorado, los procedimientos de su selección, la formación complementaria que exigen sus tareas y funciones docentes, así como la identificación de estructuras idóneas de formación permanente que faciliten el reciclaje periódico del profesorado de FP»

11. Este grupo de profesores se corresponde con el que diversos estudios del Cedefop denominan «los enseñantes y profesores de las enseñanzas técnicas y profesionales» (Dupont y Reis, 1991: 13-15).

12. Para una aproximación a estas nuevas necesidades de formación, puede consultarse Pont (1995: 88-108).

13. Pueden consultarse, entre otros, MEC, 1992 y MEC, 1994.

14. Aunque no se hace de forma explícita, las referencias al profesorado de FP en el marco de este plan se refieren al profesorado de los ciclos formativos de grado medio y superior de la FPE.

(MEC, 1992: 37). Para ello se contemplan las siguientes acciones: plan especial de actualización de conocimientos para el profesorado en ejercicio; nuevo sistema de selección y formación inicial del profesorado<sup>15</sup>, y creación de los centros de formación, innovación y desarrollo de la formación profesional.

Las acciones que más se han desarrollado hasta ahora son las que se centran en la actualización del profesorado<sup>16</sup>, mientras que las otras dos —ciertamente más ambiciosas y complejas en todos los aspectos— están todavía en una fase muy incipiente. Muestra de ello es que todavía no se ha aprobado la normativa reguladora de la formación pedagógica inicial del profesorado de secundaria y que de la red prevista de centros de formación, innovación y desarrollo de la formación profesional, en la actualidad sólo existen dos<sup>17</sup>.

Estos centros están llamados a cumplir una función clave en la formación del profesorado y en la mejora de la calidad de la FP, considerándose sus tareas más relevantes (MEC, 1992: 42): organizar las actividades de formación técnica del profesorado de la correspondiente familia profesional con medios propios o en colaboración con expertos y estructuras externas procedentes del

15. En relación con el sistema de selección y formación inicial, según la LOGSE se exigirán los requisitos de titulación propios de la educación secundaria: «licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia» y en determinadas áreas y materias, se establecerá «la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario». En cuanto a su capacitación pedagógica, se les exigirá título profesional de especialización didáctica que se obtendrá «mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes» (art. 24). Además, se podrán contratar como profesores especialistas para determinadas áreas y materias «a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral» que, excepcionalmente, podrán también impartir enseñanza en el bachillerato «en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional» (art. 33).
16. Las orientaciones generales en este ámbito se han traducido en diversas acciones que se planifican anualmente por parte de la Subdirección General de Formación del Profesorado y de las direcciones provinciales del MEC, la última edición de las cuales es el *Plan Anual de Formación. Curso 1995-96. Propuesta de planificación* (MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1995). Entre las orientaciones para actividades de iniciativa y desarrollo provincial, figura la formación del profesorado que imparte el área de tecnología en la ESO. Entre las actividades de iniciativa central y desarrollo provincial figuran un curso básico de «diseño y desarrollo curricular de la formación profesional específica», como fase previa a la incorporación del profesorado a la docencia en los ciclos formativos; actividades de apoyo a la puesta en marcha y explotación del equipamiento didáctico para la FPE, y cursos especializados. En el ámbito de las actividades de iniciativa y desarrollo centralizado se ofrecen cursos monográficos especializados en colaboración con instituciones y empresas para el profesorado de FP. A todo ello, hay que añadir las propuestas formativas para los profesores de los departamentos de orientación.
17. Uno en Gijón y otro en Madrid, para la familia profesional de mecánica y mantenimiento y de gestión y administración, respectivamente. En el Programa Nacional de Formación Profesional hay asignado un presupuesto (en millones de pesetas constantes de 1993) de 2.000, 2.000, 4.000 y 8.000 para los años 1993, 1994, 1995 y 1996, respectivamente, para el desarrollo de este tipo de centros en el territorio de gestión del MEC (Consejo General de Formación Profesional, 1993: 44).

entorno productivo; desarrollar actividades de innovación e investigación sobre la metodología, los medios y los contenidos de formación más idóneos para alcanzar las capacidades profesionales requeridas en el sistema productivo; colaborar en las adecuaciones periódicas de los contenidos formativos de los títulos de FP, y desarrollar actuaciones con los agentes económicos externos al centro para dar contenido a los aspectos relacionados con la «formación concertada».

### 3. Nuevas tareas e iniciativas de formación para formadores que no forman parte del grupo de profesores de la educación secundaria

#### 3.1. Los nuevos programas para jóvenes y los cambios en la FPC

El grupo de formadores al que nos referimos aquí es ciertamente menos homogéneo que el anterior, puesto que incluye personas con formaciones iniciales más diferenciadas y contratadas para acciones muy diversas y en el marco de organismos e instituciones bien diferenciados. No se rigen, por tanto, por una reglamentación específica ni forman un grupo definido. Entre las clasificaciones posibles, podemos hacer una primera distinción entre dos subgrupos según tengan como principales funciones la formación inicial de jóvenes o la formación continua de adultos.

En el primero, los principales retos se sitúan en los programas de garantía social y en una función formativa real de los contratos de aprendizaje<sup>18</sup>. En el segundo, en una adecuada transición desde una mal llamada *formación ocupacional* sin espacio propio, con funciones de suplencia del sistema reglado, a una formación ocupacional que sirva de puente entre la formación profesional reglada y el mercado laboral, que tiene su plena vigencia en la situación de cambio continuado como la actual y que, lejos de eliminar la FP reglada, la toma como punto de partida (Ferrández, 1993).

En la misma línea, y a partir de los escenarios definidos por E. Pont (1992), podríamos afirmar que estamos intentando la transición entre el escenario 1 y el 3. El primero se caracteriza por una FPI reglada poco desarrollada, poco afectada por la revolución de las profesiones y el impacto de las nuevas tecnologías y con unos currículos muy académicos y poco relacionados con el mundo productivo y una FPO con un rol compensatorio. En el escenario 3, la FPI reglada se caracteriza por estar muy interrelacionada con el mundo del trabajo, unos currículos con un fuerte componente de polivalencia, la participación de los agentes sociales y un importante grado de descentralización. En este escenario la FPO se caracteriza por ser un proceso de inserción generalmente

18. Estas dos medidas pueden ser complementarias, en el sentido de que los programas de garantía social pueden combinarse con un primer empleo a tiempo parcial en contrato de aprendizaje (MEC. DG de FP Reglada y Promoción Educativa. SDG de Promoción y Orientación Profesional, 1995: 15-16) y de que la normativa relativa a la formación en los contratos de aprendizaje permite utilizar la formación impartida en el marco de los programas de garantía social para realizar la formación teórica obligatoria en dichos contratos.

corto y diseñado a la medida, un importante desarrollo de la formación en la empresa y un mercado de servicios formativos muy competitivo. La transición de uno a otro escenario debe contextualizarse, además, en un país con las mayores tasas de desempleo de la Unión Europea (DG Emploi, Relations Industrielles et des Affaires Sociales, 1994: 145).

Aunque son posibles diversas evoluciones, y todavía más en una situación de inestabilidad política como la que se vive en España en estos momentos, si se siguen las tendencias europeas al respecto y se cumplen los principales planteamientos del Programa Nacional de FP se pueden prever —y, de hecho, se están dando ya en algunos casos— las siguientes evoluciones: papel central de los agentes sociales en la FPC de los trabajadores ocupados; acercamiento de la FPC para desempleados a las empresas; calificación de los demandantes de empleo y adecuación de las acciones formativas a las necesidades específicas de cada grupo en relación con el mercado laboral<sup>19</sup>; evaluación de los efectos reales de las políticas de formación; mayor profesionalidad de los organismos de formación; integralidad de los programas de formación<sup>20</sup> y fuerte componente de orientación de los mismos; mayor transparencia de las cualificaciones<sup>21</sup>; desarrollo de la economía social en el contexto de la lucha contra el desempleo; etc.

19. Con la intención de fomentar estas acciones, se han regulado recientemente (RD 735/1995, de 5 de mayo, BOE de 8 de mayo de 1995) los servicios integrados para el empleo (SIPE). Incluyen «la organización y articulación de las políticas activas de empleo relativas al proceso completo de acompañamiento del demandante en su búsqueda de empleo a través de las entidades asociadas» (art. 18). Éstas son entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, que a través del correspondiente convenio con el Instituto Nacional de Empleo (INEM) podrán realizar las siguientes acciones: análisis del mercado de trabajo y establecimiento de procesos para incrementar la ocupabilidad de los demandantes de empleo, mediante todas o algunas de las siguientes actuaciones: entrevista ocupacional, calificación profesional, plan personal de empleo y formación, información profesional para el empleo, desarrollo de aspectos personales para la ocupación, búsqueda activa de empleo, programas mixtos de empleo —formación profesional ocupacional, planes específicos para la adquisición de experiencia profesional, información y asesoramiento para el autoempleo u otro tipo de iniciativas empresariales, y otro tipo de nuevas iniciativas que tiendan a aumentar las posibilidades de inserción del demandante en el mercado de trabajo (art. 20).
20. Son especialmente importantes cuando se trabaja, como es el caso, con poblaciones con niveles muy bajos de formación de base y en situaciones en las que la capacidad de polivalencia es clave.
21. En esta línea, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social ha establecido recientemente las directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (RD 1797/1995, de 19 de mayo, BOE de 10 de junio de 1995). Ello con el objetivo de posibilitar la acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional (formaciones en el marco del Plan FIP y formación teórica de los contratos de aprendizaje) y de la experiencia laboral. Los ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Educación y Ciencia establecerán conjuntamente las correspondencias y las convalidaciones entre estos certificados de profesionalidad, los módulos profesionales que constituyen los ciclos formativos de grado medio y superior de la FPE y los programas de GS.



### 3.2. La formación de los formadores

La formación de los formadores a los que nos referimos en este apartado es una de las mayores lagunas de la FP de nuestro país, puesto que en las formaciones iniciales no se contemplan perfiles profesionales adecuados y los programas no suelen ir precedidos por las correspondientes iniciativas de formación de formadores. Tampoco suele haber una exigencia de capacitación en el campo de lo pedagógico, ni de experiencia en lo técnico-profesional en la contratación de los formadores.

Como ejemplo de esta problemática, se pueden citar los programas de GS. El Programa Nacional de FP prevé la creación —en el territorio gestionado por el MEC— de 12.000 plazas de GS entre los cursos 1992-93 y 1995-96, con un presupuesto global de 9.000 millones de pesetas. Partiendo —como lo hace el propio MEC— de un número máximo de quince alumnos por curso y de un equipo educativo formado como mínimo por un maestro<sup>22</sup> y un profesor técnico o experto, podemos calcular con facilidad que 1.600 nuevos enseñantes —la mitad de los cuales con una formación inicial pedagógica centrada en lo escolar y en edades de seis a catorce años y la otra mitad con formaciones técnicas y sin una capacitación pedagógica específica— estarán incorporados a estas tareas sin que, por el momento, se haya hecho público un programa de formación específico. Y esto en el que se puede considerar el programa gubernamental más ambicioso de formación no reglada para la inserción de los jóvenes que no han conseguido la titulación mínima en la educación obligatoria.

En cuanto a las realizaciones —aunque no se cuenta con una información exhaustiva de las mismas—, cabe referirse a la FF en el marco del Programa de ET y CO (INEM, 1994); a los cursos de capacitación pedagógica para profesores de formación ocupacional organizados, muchas veces, entre gobiernos autónomos y universidades, y a los cursos de especialización y másters universitarios<sup>23</sup> para postgraduados de FF. La formación para postgraduados es

22. Excepcionalmente, esta figura puede ser sustituida por la de un licenciado o diplomado universitario en otros estudios.

23. Estos cursos de especialización y másters universitarios se imparten como títulos propios de cada universidad, amparándose en el art. 28.3 de la Ley de Reforma Universitaria y en el RD 1496/1987 de 6 de noviembre sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios. Aunque no hay una normativa de ámbito estatal que unifique denominaciones, tipologías y características, en general las formaciones de más duración y más ambiciosas se corresponden con títulos de máster universitario (es importante añadir «universitario» porque en España no hay ninguna normativa relativa al uso de la denominación de «máster» y puede darse este nombre a cualquier curso de formación no reglada). Según un acuerdo interuniversitario (elaborado a partir de un estudio realizado por diversas universidades españolas en colaboración con el Consejo de Universidades), al cual pueden adherirse o no las universidades y al cual está adherida la UIB, la máxima titulación corresponde al «máster universitario», cuya duración mínima debe ser de quinientas horas y para el acceso al cual se requiere un título de segundo ciclo universitario. En el nivel inmediatamente inferior está el título de «especialista universitario» con una duración mínima de doscientas horas y que requiere titulación mínima de primer ciclo universitario. Finalmente,

uno de los ámbitos más prometedores, tanto para la especialización de los recién licenciados como para la formación de profesionales en activo. No obstante, en España no abundan todavía este tipo de iniciativas en el ámbito de la FF. Así, en la última *Guía de estudios y titulaciones de Máster en España* (Hernández, 1994) figura uno sólo centrado específicamente en la FF: el «máster de Formación de Formadores en la dimensión ocupacional en empresas de producción y prestación de servicios» que, desde 1991, imparte el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). De inicio más reciente (1995) es el «máster universitario en Ingeniería de la Formación» impartido por el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB)<sup>24</sup>.

En relación con la situación actual pero con posibles efectos positivos a medio y largo plazo, pueden citarse:

- Los recientes cambios en los planes de estudios universitarios: aunque no incluyen unos estudios específicos ni contemplan la formación profesional entre las materias troncales<sup>25</sup>, presentan un grado de flexibilidad y optatividad que permite a las universidades incluir como obligatorias u optativas materias relacionadas con la FP, y a los estudiantes un cierto grado de influencia sobre sus propios itinerarios formativos.
- La previsión del Plan FIP de establecer, en aras de una mejora de la calidad de la formación profesional objeto de su actuación (la de los trabajadores desempleados), «programas para complementar la formación inicial, suministrar una formación inicial didáctica o facilitar la actualización técnico-pedagógica del profesorado y de los expertos docentes» (art. 14). En esta línea, el Programa Nacional de FP prevé —para el periodo de 1993 a 1996— la formación de 9.000 profesores cada año con un presupuesto anual de 3.400 millones de pesetas y 2.000 millones anuales para centros de formación y centros nacionales del INEM (Durán y otros, 1994a: 173-4).

#### 4. Hacia un modelo contextual-crítico de formación de formadores

En una situación como la actual, en la que la complejidad y los rapidísimos cambios de situación siempre llevan a apuntar más preguntas que respuestas, consideramos pertinente finalizar este informe con la que se apunta como una de las perspectivas más interesantes para el actual y el futuro desarrollo de la FF en España. Se trata de un modelo de FF denominado contextual-crítico,

---

las universidades pueden impartir «otros estudios» inferiores a doscientas horas que dan derecho a certificación pero no a título propio de la universidad que lo imparte.

24. En el marco de los estudios para postgraduados, también la Universidad Politécnica de Cataluña imparte un curso de expertos europeos en formación.

25. Las materias troncales son las obligatorias para cada uno de los estudios universitarios en todo el territorio español.

fundamentado en los trabajos de investigación del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. A continuación pasamos a referirnos a los principales aspectos de este modelo a partir de Ferrández (1989) y Ferrández (1995).

La investigación surge a partir de la constatación de la inexistencia de modelos específicos de FF en el Área de Educación no Formal de Adultos para la Formación Profesional y Ocupacional, y ello en el contexto de una situación de crisis de los modelos tradicionales de FF. Tiene su fundamentación empírica en los resultados de un estudio sobre los formadores del Fondo de Promoción de Empleo (FPE)<sup>26</sup> realizado en 1987 y en una investigación actual sobre los formadores de formación profesional y ocupacional en la zona de Barcelona capital y periférica (Barcelona, Vallès Occidental y Baix Llobregat).

Las principales conclusiones obtenidas a partir del primer estudio llevan a una primera delimitación del modelo denominado contextual-crítico<sup>27</sup>, cuyos elementos definitorios son los siguientes:

- a) Su elemento sustancial es preparar para la flexibilidad y la acción innovadora. Se trata de formar al docente «para que, en principio, diagnostique la acción del entorno en la que el adulto trabajador desarrollará su profesión o cumplirá con las funciones de su puesto de trabajo [...] El formador, conocedor del contexto, se sitúa en estado de alerta, reflexiona sobre la realidad fenomenológica y toma decisiones para facilitar la adaptación del discente a la realidad y darle pistas de participación y transformación» (Ferrández, 1989: 51).
- b) Los cuatro pilares fundamentales del modelo son (Ferrández, 1989: 53):
  - Formación inicial: dominio de la estructura técnico-cultural (lo que se conoce habitualmente como contenidos de las disciplinas del currículo); conocimiento de las estructuras psicopedagógicas que constituyen las bases del currículo; práctica de la realidad social y económica del mundo del trabajo.
  - Formación permanente: dominio de técnicas de análisis del proceso (técnicas de seguimiento y toma de decisiones); dominio de las técnicas

26. Los FPE surgen en el marco de las medidas de reconversión y reindustrialización (art. 16 de la Ley 27/84, de 26 de julio de Reconversión y Reindustrialización) «con la finalidad de mejorar la protección por desempleo de los trabajadores afectados por la reconversión y de colaborar en la recolocación de los mismos, mediante la incentivación económica para la creación de empleos de carácter estable y la readaptación profesional de los trabajadores excedentes» (Durán y otros, 1993b: 163). Pero los FPE de construcción naval y de electrodomésticos de línea blanca han ido más allá de su tarea inicial y actualmente están trabajando en la FC en general (Durán y otros, 1993b).

27. También en el contexto de esta investigación, y como uno de sus frutos, cabe resaltar la edición —en 1990— de una colección de treinta libros para la formación de formadores de personas adultas, conocidos con el nombre de *Materiales AFFA. Autodidactas para la formación de formadores de personas adultas*, dirigida por Adalberto Ferrández y Juan Manuel Puente y publicada por Fondo de Formación.

- de análisis de resultados (procesos de contrastación entre perfiles profesionales y demandas del mercado laboral), y conocimiento puntual y prospectivo de las tendencias socioculturales respecto a las demandas y exigencias para ejercer profesiones u ocupar puestos de trabajo.
- Proceso permanente de innovación de estrategias de acción que requiere la movilidad laboral como base adaptativa y renovadora.
  - Contexto referencial a los ámbitos de exigencia ocupacional y profesional.

El segundo estudio se está realizando todavía. Unas primeras conclusiones a partir de los datos actuales llevan a concluir que:

- a) Aunque es difícil generar un modelo que sirva para la FPI y para la FPC, la innovación y el conocimiento de los contextos referenciales se muestran como elementos clave en todos los casos.
- b) Las mayores y más profundas deficiencias se han hallado en los contenidos relativos al marco contextual sociolaboral, aunque también hay que introducir innovaciones que lleven a un conocimiento más profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Se recalca la importancia de la reflexión como punta de lanza de la profesionalización docente.

La FP en España se halla, como se desprende de este informe, en una fase de transición plena de cambios profundos y de retos inmediatos. Entre éstos, una FF de calidad es uno de los principales y requisito indispensable para afrontar el resto.

## Bibliografía

- CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1993). *Programa Nacional de Formación Profesional*. Doc. fotocopiado.
- DG EMPLOI, RELATIONS INDUSTRIELLES ET DES AFFAIRES SOCIALES (1994). *L'emploi en Europe 1994*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- DUPONT, G.; REIS, F. (1991). *La formación de formadores: problemática y evolución*. Berlín: Cedefop.
- DURÁN, F. y otros (1994a). *La formación profesional continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. FORCE.
- DURÁN, F. y otros (1994b). *Análisis de la política contractual en materia de formación profesional continua en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. FORCE.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). «El formador y su formación». *Herramientas* 3, enero-febrero. Fondo de Formación, p. 39-53.
- FERRÁNDEZ, A. (1993). «Educación de adultos y mundo laboral: la formación ocupacional». *Herramientas* 29. Barcelona: Fondo de Formación, p. 22-27.
- FERRÁNDEZ, A. (1995). «El formador». En VVAA. CIFO. *2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional «Les Reformes en la Formació Professional»*. Área de Didáctica

- i Organització Escolar. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 14 a 17 de juniod 1995. Doc. fotocopiado, p. 154-186.
- FERRÁNDEZ, A.; PUENTE, J.M. (1990). *Materiales AFFA. Autodidactas para la formación de formadores de personas adultas*. vol. 30. Zaragoza: Fondo de Formación. Fundación para la Formación Continua en la Empresa (FORCEM) (1994). *Memoria de actividades 1993*. Madrid: FORCEM.
- HERNÁNDEZ, J. (dir.) (1994). *Guía de estudios y titulaciones de máster en España*. Málaga: Banco Bilbao Vizcaya.
- INEM (1994). *Programa de escuelas taller y casas de oficios. Formación de formadores*. Madrid: INEM.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DG DE FP REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. SDG DE PROMOCIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (1995). *Programas de garantía social. Materiales de apoyo. Esquemas para actividades de información-formación*. Madrid: MEC. Doc. fotocopiado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DG DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1995). *Plan anual de formación. Curso 1995-96*. Doc. fotocopiado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Plan de reforma de la formación profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1994): *Guía laboral 1994*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- PONT, E. (1992). «El diseño curricular en formación ocupacional». En FERRÁNDEZ (dir.). *La formación ocupacional. Realidad y perspectivas*. Zaragoza: Diagrama, p. 61-88.
- PONT, E. (1995). «Els dissenys curriculars». En VVAA. CIFO. *2n Congrés Internacional de Formació Ocupacional «Les Reformes en la Formació Professional»*. Área de Didáctica i Organització Escolar. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 14 a 17 de junio de 1995. Doc. fotocopiado, p. 88-108.
- SALVA, F. (1994). «Reflexiones en torno a la conceptualización de la pedagogía laboral». *Bordón* 3. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, p. 283-292.

