

DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN TAREAS ESENCIALES. APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL*

Cristina Miranda Santana y Óscar Medina Fernández**
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Presentamos en este artículo parte de los resultados de un proyecto sobre *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*. La finalidad no es otra que incorporar sistemas de calidad a las enseñanzas de formación profesional, de forma que los docentes se familiaricen con el sistema nacional de las cualificaciones, conozcan el proceso que ha dado lugar a la configuración de cada uno de los títulos y certificados de formación profesional y desarrollen el currículo basándose en las tareas que realizan los trabajadores en su puesto de trabajo. Y todo ello desde una perspectiva de enseñanza centrada en la propia familia profesional, que es lo que nos autoriza a hablar de una Pedagogía de la Formación Profesional, que se aparta de los planteamientos tradicionales, para pivotar sobre el concepto y práctica de *tarea esencial*.

PALABRAS CLAVE: tareas profesionales, tareas esenciales, competencias laborales, Formación Profesional, Formación Laboral, Pedagogía de la Formación Profesional, Aprendizaje a lo largo de la vida, Educación Permanente.

ABSTRACT

«Curriculum development based on essential tasks. Observations for a vocational training pedagogy». We wish to present in this paper a part of the results regarding project on *Curriculum Development of Vocational and Education Training*. The purpose is none other than to build quality systems in Vocational and Education Training, in such a way that teachers get to know National Qualifications Framework, that they know the process that has led to the design of each of the vocational qualifications that they develop the curriculum based on tasks carried out by workers in their jobs. All this is seen from a point of view aimed at teaching focused on their own group of qualifications, which allows us to speak about vocational training pedagogy moving away from the traditional approaches revolving around the concept and practice of *essential tasks*

KEYWORDS: professional tasks, essential tasks, labour competencies, Vocational and Education Training, Labour Training, Vocational Training Pedagogy, Life Long Learning, Further Education.



INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países desarrollados la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones responde a diversos problemas económicos y sociales y consiste en una radical transformación de la formación relacionada con el trabajo, que sitúa en primer plano la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, como la única forma de supervivencia en la actual sociedad de la información.

Presentamos en este artículo los resultados de un proyecto (Código FULP 240/14/0021), titulado *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*, fruto de un convenio entre la Universidad y la Consejería de Educación. Se trata de un ensayo en el que, utilizando como marco contextual el sistema nacional de cualificaciones, se aborda una propuesta pedagógica de la formación profesional, basada en el concepto de tarea esencial, entendida como aquella que hace el trabajador en su puesto de trabajo que, por su papel en el desempeño de la actividad, debe convertirse en una referencia obligada a la hora de diseñar y desarrollar las enseñanzas.

1. EL SISTEMA NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES EN ESPAÑA

En los años 80 del siglo xx en la mayoría de los países desarrollados se crea lo que se denomina *Sistema Nacional de Cualificaciones*, que constituye el primer paso de una reforma radical de la formación laboral (INCUAL, 2003). Las razones son económicas (incremento de los servicios, desajuste entre oferta y demanda laboral, globalización de la economía, etc.) y sociales (exclusión social de los no titulados, flexibilidad del mercado laboral, etc.). Aunque también encontramos razones educativas, como la necesidad de que la población trabajadora se adapte mejor a la sociedad de la información en la que nos encontramos. No son pocos los autores (Touraine, 1973;

* Los autores de este artículo forman parte del equipo de trabajo adscrito al proyecto FULP 240/14/0021, titulado *Desarrollo Curricular de la Formación Profesional*, financiado mediante acuerdo entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos del Gobierno de Canarias. Se trata de un proyecto en el que además participan otros profesionales de Formación Profesional (Amparo Ruiz Caballero, Asunción Ferrera Rivero, Alicia Gómez Martín, Miguel Peña López, Tomás Negrín Barrera, Emilio Hernández Lasso, José Adolfo Castañeda Rodríguez, Isaías Vega Hernández, Gustavo Reyes Pérez, Miguel Ángel Miranda Jiménez, Bernardo Delgado Calderón, Felicísima Martín Capote, Pedro Reyes Perera, Plácida Vega Pérez, Agustina Perera González, María Luisa Contreras García, Julián Alonso Vega), cuyas aportaciones y dedicación han sido relevantes para el desarrollo de este trabajo y cuyo diseño responde a una petición expresa de don José Moya Otero, director general de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de la Comunidad Autónoma de Canarias.

** Departamento de Educación. Grupo de Investigación GIES. C/ Juana de Arco, 1. Las Palmas de Gran Canaria. e-mail: cristina.miranda@ulpgc.es; oscar.medina@ulpgc.es.



Bell, 1976; Castells, 1994; Beck, 2002; Brunet y Bezunegui, 2003; Bauman, 2013; entre otros) que han teorizado sobre las características de la sociedad actual que, a diferencia de la sociedad industrial, sitúan la información y el conocimiento, en suma, el capital cultural de los trabajadores y de las empresas, en el centro del desarrollo social y económico, afectando de este modo al trabajo, a la competitividad de las empresas y al propio desarrollo socioprofesional de los trabajadores.

Todo parece indicar que, si queremos vivir en este tipo de sociedad del conocimiento, no hay otro camino que incorporar a la propia existencia la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. La sociedad en general no sobrevivirá a los nuevos mercados, a la competitividad creciente y a la vulnerabilidad de los trabajos si no está convencida de que hay que formarse permanentemente. Además, en el mundo de la producción y el trabajo cada vez está más claro que, para que sobreviva la propia empresa, para incrementar la calidad, para ser más competitivo, para mantener el propio trabajo, no basta la formación inicial, sino que se precisa mantener una actividad de aprendizaje continuo (Comisión Europea, 1996 y 2000; Delors *et al.*, 1996; Flecha, 1994; Echeverría, 2002 y 2012; Majó, 1996; Mendel-Añonuevo, 2003; Rubio Herráez, 2008; Gairín, 2012; EAEA, 2017).

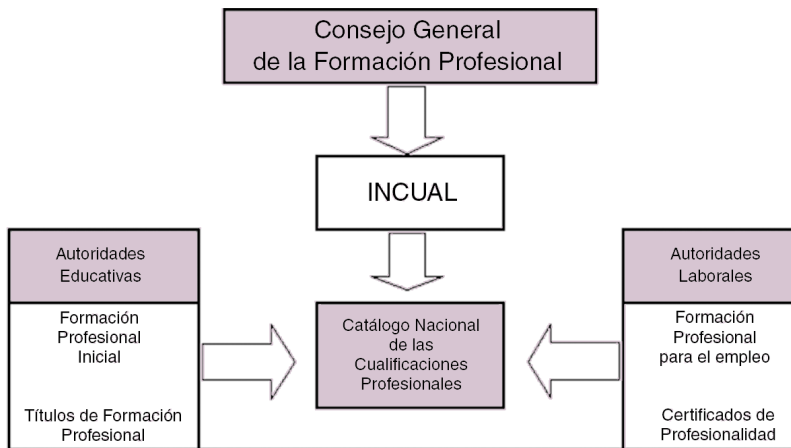
Ello explica que sean varias las finalidades de los países para la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones: para ajustar la formación al mercado laboral, para unificar y coordinar toda la formación relacionada con el trabajo, para que la orientación profesional abarque el ciclo vital de la persona, para hacer posible el reconocimiento y la acreditación de la experiencia de los trabajadores y para motivar en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si nos situamos en España, esta reforma profunda de la formación relacionada con el trabajo se lleva a cabo en el año 2002, mediante la *Ley Orgánica 5/2002*, conocida como *Ley de las Cualificaciones*. Lo que se pretende con esta ley (art. 1) es asegurar la integración de las ofertas formativas, hacer viables los sistemas de reconocimiento y acreditación de competencias, colaborar en el fomento de las políticas activas de empleo y, sobre todo, fomentar la formación a lo largo de la vida.

Para conseguirlo, siguiendo la estela de lo realizado en otros países, esta ley crea en España el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), cuyo eje son las cualificaciones que se definen en términos de competencias profesionales. De acuerdo con los fines antes formulados, el texto legal formula también los principios que van a regir el SNCFP (art. 2), así como los instrumentos y acciones que facilitarán su funcionamiento (art. 4).

Entre los instrumentos que señala la ley, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) es un elemento clave del sistema. Se trata del inventario de las cualificaciones, definidas por unidades de competencia y ordenadas por niveles y familias profesionales. Hasta la fecha ya se han definido en España un total de 664 cualificaciones, distribuidas entre 26 familias profesionales, lo que nos da la cifra media de 25,5 cualificaciones por familia profesional, todas ellas publicadas en el *Boletín Oficial del Estado*. Pero decimos que el catálogo constituye el elemento clave del SNCFP por varias razones: porque asegura la integración de la formación profesional, porque conecta la formación con el mercado laboral y la producción y porque además representa una referencia obligada para elaborar las





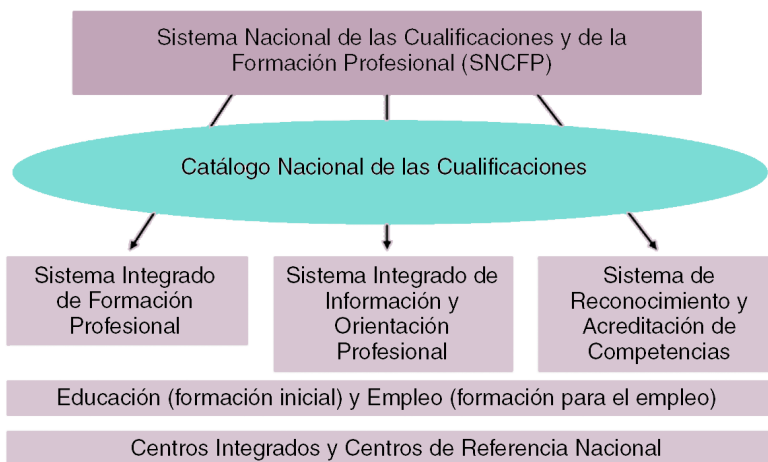
Fuente: VV.AA. (2012). Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional de Canarias.

Figura 1. Integración de la Formación Profesional e intervención de las instituciones.

ofertas de formación conducentes tanto a títulos de formación profesional como a certificados de profesionalidad.

En la figura 1 vemos el proceso seguido y la relación que se establece entre las instituciones responsables del catálogo y las autoridades educativas y laborales para asegurar la integración de las ofertas y su vinculación al mundo productivo. El primer paso lo da el Consejo General de la Formación Profesional a través de su órgano técnico, el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL), elaborando y definiendo el catálogo, compuesto por las cualificaciones en función de las exigencias del mercado laboral y los diferentes sectores productivos. Contando ya con el catálogo, las autoridades educativas y laborales, a la hora de diseñar las ofertas de formación que darán lugar a los títulos de formación profesional y a los certificados de profesionalidad, tendrán que hacerlo, como se ve en el gráfico, con la mirada puesta en el catálogo de las cualificaciones profesionales.

En resumen, como en otros países desarrollados, en España ya contamos con un sistema nacional de cualificaciones profesionales, diseñado desde el mundo productivo, planeado para la integración de todas las ofertas de formación y articulado para crear la nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Pero todo ello no sería posible sin la existencia del catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, que constituye la piedra angular de todo el sistema y sus elementos (instituciones, instrumentos y acciones). Hablamos, por tanto, de toda una red de elementos que operan en el sistema y que dan lugar a que hablemos de otros tantos sistemas (o subsistemas) estrechamente relacionados entre sí: el subsistema Integrado de Formación Profesional, el subsistema Integrado de Información y Orientación Profesional y el subsistema de Reconocimiento y Acreditación de Competencias.



Fuente: VV.AA. (2012). Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional de Canarias.

Figura 2. La nueva arquitectura de la formación profesional en el marco del SNCFP.

La relación entre estos elementos del sistema la tenemos en la figura 2, donde se ve la nueva arquitectura de la formación profesional en España. Queda claro en la figura que el Sistema Nacional de las Cualificaciones cumple con sus funciones y opera a través de otros sistemas o subsistemas (el de Formación Profesional, el de Información y Orientación y el de Reconocimiento y Acreditación), cuya integración, a través de las autoridades que tienen competencias en educación y en empleo, tiene lugar en los Centros Integrados y en los Centros de Referencia Nacional; y todo ello gracias al Catálogo Nacional de las Cualificaciones.

Finalmente, queremos terminar este breve resumen sobre la creación y función que tiene el SNCFP en España (Cfr. Amor, 2007; Arbizu, 2007) glosando la importancia que tuvo en su momento y sigue teniendo la Ley de las Cualificaciones. En primer lugar, hay que señalar que la Ley *Orgánica 5/2002*, a diferencia de otras leyes sobre educación, ha sido aprobada por unanimidad en las dos cámaras españolas y ha contado con la aprobación de las organizaciones empresariales y sindicales. Ello es debido a que es una ley que cuenta con un balance sumamente positivo: se equipara la formación profesional con el resto de los países europeos; al centrarse en las cualificaciones y competencias, facilita que la formación se adapte más al mercado laboral y a los cambios socioeconómicos; con esta ley, y por primera vez, se sientan las bases del reconocimiento y acreditación de las competencias que los trabajadores han podido adquirir a través de la experiencia laboral o por vías no formales de enseñanza; a partir de su aplicación, las ofertas de formación profesional se basan en el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que significa que responden a los jóvenes estudiantes y también a las necesidades y demandas de formación continua de las personas adultas de la comunidad.



2. EL SABER EDUCATIVO SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL

Hasta aquí hemos descrito el marco en el que tiene lugar esta propuesta curricular. Pero conviene señalar que el artículo que aquí se presenta se sitúa en el contexto más amplio de la Pedagogía de la Formación Profesional, aportando algunas reflexiones y propuestas para el debate sobre la actuación docente del profesorado. En tal sentido, queremos señalar que la orientación de este trabajo se aparta de determinados postulados tradicionales que se vienen manteniendo en el campo de la formación profesional y se centra en un nuevo concepto, la *tarea esencial*, cuya definición y selección, dentro de cada familia profesional y por cada título o certificado, han orientado el desarrollo de este trabajo en el doble sentido de aportar nuevos recursos para el desarrollo curricular y formar sobre el particular al profesorado.

2.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO OFERTA EDUCATIVA Y COMO SABER EDUCATIVO

Cuando hablamos de formación profesional, tal como se hace en otros sectores educativos, debemos distinguir entre la práctica, es decir, las enseñanzas que se imparten, o la educación como oferta; y por otra parte, el conocimiento o el estudio sobre dicha práctica, es decir, la Pedagogía o el saber educativo acerca de la formación relacionada con el trabajo. En el primer sentido, la formación profesional nos remite a unas actividades educativas que tienen por objeto el aprendizaje de las competencias laborales o la enseñanza relacionada con el trabajo y la cualificación profesional.

Pero, como ya se ha dicho, la formación profesional también constituye un campo de estudio o de conocimiento en la medida en que se analiza su historia, su contribución al desarrollo, los métodos más adecuados para la enseñanza, las competencias que se requieren en el mundo del trabajo, las teorías que optimizan el aprendizaje de una cualificación profesional, etc. Hablamos del saber educativo sobre formación profesional, que en la literatura al uso se conoce como Pedagogía de la Formación Profesional y que cuenta con sectores de conocimiento como son, entre otros, Teoría de la Formación Profesional, Historia de la Formación Profesional, Didáctica de la Formación Profesional, o también Orientación Profesional.

2.2. BREVE REFERENCIA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde tiempos remotos, los seres humanos, a veces de forma intuitiva, otras veces mediante el aprendizaje mutuo y también a través de la observación y la imitación, han sobrevivido afanándose y utilizando recursos y utensilios de toda índole en su quehacer diario para asegurarse el sustento, la vivienda, el vestido, el bienestar, etc.; que es lo mismo que decir que los seres humanos siempre han trabajado. Hablamos en este momento histórico de un modo, diríamos, espontáneo, informal,



nada sistemático, de abordar los problemas del trabajo diario y de transmitirlo a las nuevas generaciones.

Pero dado que el trabajo se especializa y se extiende, se hace necesario sistematizar el abordaje de los problemas que trae consigo y el modo de transmitir los aprendizajes adquiridos y las capacidades productivas. Si acudimos a la Pedagogía de la Formación Profesional o más concretamente a su historia (Greinert, 2004; Homs, 2008; Echeverría, 1993 y 2003), podríamos distinguir tres importantes períodos sobre los modelos de enseñanza profesional, que han pretendido sistematizar el propio trabajo y su aprendizaje: el de los gremios, en la Edad Media; el que se deriva de la Revolución Industrial, a partir del XIX; y el de la combinación escuela-trabajo, a partir del siglo XX.

En la Edad Media la formación laboral se ha llevado a cabo en el propio lugar de trabajo, en el taller, en la fábrica, en la propia práctica, mediante los gremios donde los adultos, maestros y oficiales, enseñaban los oficios a los jóvenes aprendices. Encontramos aquí un cierto nivel de sistematicidad en los procesos de aprendizaje, pero todavía incipiente y poco elaborado; aunque, como dice Homs (2008), ya quisieran los responsables de la Unión Europea contar con un sistema tan homogéneo como el de los gremios, que se había extendido por toda Europa.

A partir de la Revolución Industrial, para poder responder a la complejidad cada vez mayor de las máquinas y a la extraordinaria demanda industrial de mano de obra técnica y especializada, la formación relacionada con el trabajo abandona los gremios y comienza a enseñarse en un lugar aparte: las escuelas. El resultado es que la formación profesional se sistematiza y se reglamenta mucho más, formando parte de los currículos oficiales de los sistemas educativos, pero sale del lugar de la experiencia, ofertándose a las jóvenes generaciones en diferentes centros, colegios e institutos.

Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX los países desarrollados ponen de manifiesto un cierto divorcio entre la formación profesional que se enseña y lo que se hace en el mundo del trabajo. Se diría que los centros donde se enseñan las cualificaciones profesionales de alguna forma han dado la espalda a la práctica y la experiencia. Las propias instituciones supranacionales (Unión Europea, 2002; OCDE, 2010; UNESCO, 1996; Banco Mundial, 1991; OIT, 2003; Arvil *et al.*, 1992) ponen de manifiesto esta dificultad en sus documentos e informes.

Para responder a este problema, algunos autores (Fuller, 2006; Merino, 2005; De pablo, 1997; Farriols *et al.*, 1994; Marhuenda Fluixá, 1994; Planas, 1986; Gairín *et al.*, 2009; Gessler, 2009; Fernández Luzón y Torres, 2013) han vuelto a los modelos que tratan de restablecer la necesaria unidad entre teoría y práctica, o dicho de otra forma, la ineludible relación entre lo que se enseña y la experiencia, o la dependencia mutua entre el lugar de trabajo y el contexto educativo. Se habla así de la *combinación formación-trabajo*, que se expresa de forma diferente, según los autores y países: enseñanza y empleo a tiempo parcial, trabajo y estudio simultáneo, síntesis entre empleo y cursos de enseñanza, método mixto de enseñanza, formación en el trabajo, formación en alternancia, sistema de formación dual; siendo estas dos últimas expresiones las que cuentan actualmente con una mayor aceptación.



También algunos gobiernos han tratado de responder a este divorcio entre teoría y práctica con diferentes alternativas o propuestas en sus políticas educativas. La más conocida en este sentido es el sistema de educación dual que existe en Alemania y Austria desde hace ya varias décadas.

En este sentido, el papel que ha jugado el CEDEFOP en Europa está resultando clave y esclarecedor debido a que, entre sus principales finalidades y prioridades, está la de adaptar la formación profesional al mercado de trabajo, como la mejor garantía para el empleo, el desarrollo y la cohesión social. Actualmente una de sus principales publicaciones científicas en castellano es la *Revista Europea de Formación Profesional*, que no solo está poniendo al alcance de todos la mejor Pedagogía de la Formación Profesional (desde nuestro punto de vista, la que combina formación y trabajo), sino que además está contribuyendo de forma notable al desarrollo de las políticas sociales en Europa (Varsori, 2004).

2.3. PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En la actualidad, dependiendo de los destinatarios y de la naturaleza de la enseñanza, en la mayoría de los países desarrollados se distinguen dos diferentes ofertas de formación laboral: 1) Formación Profesional Inicial, cuyos destinatarios naturales son las jóvenes generaciones que desean insertarse en el mundo laboral; 2) Formación para el Empleo, cuyos destinatarios son las personas adultas, en tanto que trabajadores ocupados o desempleados, que desean actualizar su cualificación, adaptar su perfil competencial a las exigencias de los puestos de trabajo, recualificarse profesionalmente o reinsertarse en el mundo laboral.

De estas dos ofertas, la que presenta más problemas, por el peligro de divorcio entre lo que se enseña y la práctica laboral, es la Formación Profesional Inicial, que en la mayoría de los países se imparte en contextos educativos escolares (escuelas, colegios, institutos, etc.). En relación con esta oferta, nos interesa conocer de qué modo actualmente las enseñanzas de formación profesional están consiguiendo no desvincularse de la práctica laboral y, en general, cómo están respondiendo los diferentes sistemas educativos a este problema. En todo caso la pregunta es ¿qué nos dice acerca de este asunto la literatura sobre Pedagogía de la Formación Profesional?

Para responder a esta pregunta, si consultamos la bibliografía sobre formación profesional, encontramos enfoques que abundan en orientaciones sobre la planificación de las enseñanzas, los componentes de toda programación o el modo de explicar determinados temas, así como la normativa existente a nivel del Estado y en cada CC.AA. A veces se abordan planteamientos generales de didáctica, que se aplican sin más a la formación profesional; textos, por ejemplo, que, al referirse a la formación profesional, hablan sobre tipos de aprendizaje, papel de la memoria, estrategias de motivación, aprendizaje en grupo, sistemas de evaluación, estilos y métodos didácticos, recursos para la enseñanza, etc. (Jiménez, 2003; Ferrández, Tejada *et al.*, 2010; Santos, 2010; Crespo, 2010; Lucena *et al.*, 2011; Carvajal y Herman, 2012). Tampoco faltan los libros, artículos y documentos que se centran



en el análisis de las tres principales leyes (1970, 1990 y 2002) que han regulado la formación profesional en nuestro país (Del Castillo, 2003; Gabilondo, 2011; Arbizu, 2007 y 2009; Chacón Delgado, 2011; Mira Lema, 2003; Pérez Esparrells, 2001; Merino, 2005 y 2006; De Pablo, 1997; Soler, 2011; etc.).

Un interés especial tienen los estudios más generales sobre educación y economía, uno de cuyos principales exponentes es Schultz (1968) con su *Teoría del capital humano*. En su aplicación a la correlación entre desarrollo económico y formación profesional, no faltan los estudios que se refieren a la contribución de la instrucción al desarrollo industrial (Cipolla, 1983), a los retos de la formación profesional y su contribución a las ventajas competitivas de las empresas en la actualidad e incluso a su relación con el PIB (Fernández Ramos, 2009; Salinero, 2009; Úbeda, 2009; Círculo de Empresarios, 2007; Davies, 2009).

Poco hemos visto, en suma, que nos remita a algunas teorías educativas o perspectivas históricas y enfoques metodológicos, que, en la dirección de nuestro trabajo, nos sirvan para alumbrar la propia práctica didáctica de la formación profesional. Sin embargo, en una literatura más reciente hemos encontrado teorías que parecen responder con propuestas propias y específicas a la pregunta formulada anteriormente. Comentaremos a continuación tres aproximaciones teóricas que nos han parecido relevantes por el modo en que pueden orientar la actuación docente de los profesores.

a) *Modelos de Formación Profesional en Europa*

Según Greinert (2004), el conocimiento disponible sobre investigación histórica de educación y formación nos informa que, a partir de la Revolución Industrial, se han desarrollado en Europa tres modelos diferentes de formación profesional: el liberal, que se desarrolla en Inglaterra; el burocrático, que se inicia en Francia; y el dual-corporativo, propio de Alemania.

Para el *modelo liberal* la organización y los contenidos de la formación profesional los decide el mercado, mediante la negociación entre empresas y proveedores de formación, razón por la cual para este modelo no existe un lugar prefijado para la formación, sino que esta se imparte en escuelas, en empresas o en ambas, dependiendo de cada caso. Según el *modelo burocrático*, la organización y los contenidos de la formación profesional son competencia del Estado (de acuerdo con los agentes sociales), que imparte formación en las denominadas «escuelas profesionales». Por su parte, el *modelo dual-corporativo* cuenta con las propias corporaciones (cámaras, sindicatos, empresarios, sectores profesionales, etc.) para decidir los contenidos y el tipo de organización de la formación profesional, que, como su nombre indica (dual), se imparte alternando el tiempo y el calendario en la empresa y en el centro educativo.

Abundando en este tipo de investigaciones, tendríamos que señalar los estudios de Reinisch y Frommberger (2004), que analizan la arquitectura de los sistemas de formación profesional en los Países Bajos y Alemania, teorizando así con lo que son los modelos escolares y de orientación más teórica, frente a los modelos empresariales con un enfoque más funcional y práctico.



Algunos autores (Homs, 2008), basándose en los modelos de Greinert, reconocen que el sistema de formación profesional en España (también el de Italia y el de los Países Bajos, al menos en su origen) podría ser clasificado como modelo burocrático, regulado fundamentalmente por el Estado y sumamente escolarizado. No en vano en España, como en otros países, esta situación se ha pretendido corregir mediante dos cambios relevantes: la creación del sistema nacional de las cualificaciones (BOE, 2002), y la introducción del sistema dual en la formación profesional (BOE, 2013). En cualquier caso y en relación con nuestro estudio, a la vista de los tres modelos, sí podríamos decir que el sistema burocrático es el más escolarizado y el que más se aparta de la experiencia y el dual el más social y el que mejor integra formación y trabajo.

b) *Sobre el aprendizaje de los procedimientos: las competencias profesionales*

Otras lecturas que nos alumbran sobre la Pedagogía de la Formación Profesional son las que se refieren a algo específico de estas enseñanzas, a saber, los aprendizajes de los procedimientos, así como las teorías pedagógicas, las experiencias y los métodos que contribuyen a la adquisición y consolidación de las competencias profesionales. La literatura en este sentido es abundante y más reciente (Blas, 2007; Wesselink *et al.*, 2007; López Calvo y López Calvo, 2008; García Fraile, 2009; Lorente, 2012; por citar solo algunos).

Desde el punto de vista legislativo, a nivel europeo toda esta nueva literatura sobre las competencias profesionales se desarrolla al amparo de la creación de los sistemas nacionales de las cualificaciones (Comisión Europea, 2006). Se trata de un nuevo enfoque de la formación profesional y de la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, que descansa sobre el concepto amplio de *competencia profesional*, entendida esta como el fruto de los aprendizajes y habilidades que capacitan para el ejercicio de una *cualificación profesional*.

En este sentido amplio abunda la concepción de Vélaz de Medrano a la hora de precisar lo que significa ser competente: «[...] saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas)» (2008: 159).

Conviene señalar, no obstante, que la introducción del concepto de competencia en los sistemas de formación profesional se debe al cambio que se produce en los propios sistemas productivos. Debido a las innovaciones tecnológicas y a una creciente competitividad de los mercados, la organización del trabajo se aparta del modelo tradicional fordista (mano de obra basada en capacidades, elaboración de productos, análisis de puestos de trabajo, sistema de comunicación vertical, homogeneización de los trabajadores, valor de la antigüedad en el puesto de trabajo, etc.) y se transforma en un modelo basado en competencias, que privilegia el ofre-



cimiento de servicios, la gestión de las incidencias, la comunicación horizontal, la responsabilidad del trabajador, la iniciativa, la capacidad para resolver problemas, etc.; cuestiones estas que se supone que se movilizan (se activan, operan) cuando el trabajador posee determinadas competencias profesionales (Homs, 2002 y 2008; Kern y Schulmann, 1988; Gairín, 2009).

Por otra parte, sobre el concepto de competencia no podemos ignorar otras aproximaciones teóricas, e incluso críticas, que lo analizan desde el punto de vista transversal (afecta a todas las etapas y niveles de formación), de manera más integradora (incorporando también habilidades y emociones) y en estrecha conexión con los requerimientos de la actual sociedad de la información (Gonczi, 2002; Gimeno Sacristán y otros, 2008; Bolívar, 2008; Pérez Gómez, 2012).

¿Cómo se adquieren tales competencias? Una de las novedades que nos aporta la nueva literatura sobre Pedagogía de la Formación Profesional es que las competencias se aprenden tanto mediante la formación como a través de la experiencia; dicho de otro modo, que el puesto de trabajo es fuente de aprendizaje, lo mismo que un centro de formación (Rodríguez Moreno, 2006; Jover *et al.*, 2005; Colardiyin, 2002).

Esta estrecha vinculación que el concepto de competencia establece entre formación y experiencia (la competencia se puede adquirir en la formación y en la experiencia) es lo que conduce a los pedagogos en la actualidad a proponer métodos de formación profesional centrados en habilidades y destrezas, basados en la experiencia profesional y en contextos reales de producción; métodos, en resumen, más cerca del concepto inglés de *training* (entrenamiento) que del concepto tradicional de capacidades (Homs, 2002). Desde nuestro punto de vista, en este contexto teórico se sitúa el concepto de tarea esencial, sobre lo que trata este trabajo, y del que hablaremos más adelante.

c) *Teoría de la formación situacional*

Una de las propuestas específicas que nos puede servir para optimizar la formación profesional es la *Teoría de la formación situacional* de Lave y Wenger (1991), conocida también como la *Teoría del aprendizaje situado* (Lave, 1996). Sostienen estos autores que el aprendizaje debe tener lugar en el mismo contexto en el que se aplica. A partir de estudios etnográficos, concluyen que, en un determinado contexto laboral, los «novicios» (es decir, los aprendices) consiguen formarse en contacto con los «profesos» (es decir, los profesionales), que son los miembros de un determinado grupo profesional o comunidad de práctica.

En opinión de Fuller (2006), estos autores «explican que el estatus de un aprendiz como participante periférico legítimo le capacita para integrarse cada vez más en las actividades y relaciones sociales de un lugar de trabajo, hasta alcanzar la categoría de participante de pleno derecho. Lave y Wenger definen la formación como un proceso contextodependiente, y deducen por ello que transferir una formación de un contexto a otro es muy problemático [...]. Su análisis sugiere que los aprendices aprenden todo lo que necesitan para convertirse en 'profesionales formables', por



medio de su participación en las relaciones sociales de la comunidad de práctica existente en el lugar de trabajo» (p. 77). Razón por la cual algunos autores (Billet, 2001) en su revisión de las investigaciones sobre formación en el trabajo, sostienen que esta no debe considerarse inferior a la formación en contextos educativos formales.

Dos conceptos resultan primordiales en esta teoría; uno, el de *comunidad de práctica*, que se refiere al conjunto de profesionales, que aprenden unos de otros, compartiendo conocimientos, ideas y soluciones a los problemas de dicha profesión; el otro es la *participación periférica legítima*, que tiene que ver con la necesidad que tienen los principiantes o aprendices de participar e implicarse (aprender) cada vez más en las comunidades de práctica en contacto con los profesionales.

Otra de las aportaciones de Lave y Wenger (1991) es lo que se conoce como *conocimiento tácito*. A diferencia del explícito, que fácilmente puede codificarse y transmitirse, se entiende que el conocimiento tácito, al ser más personal y depender del contexto, resulta difícil su transmisión. En el mundo de la gestión empresarial, se habla de este conocimiento (Zamanillo y Larena, 2010) como un intangible que marca la diferencia entre los trabajadores que destacan en una organización.

Según Marsik *et al.* (1999), se trata de un tipo de conocimiento informal que está integrado en el trabajo y en la rutina diaria, que está relacionado con lo aprendido con otros, que tiene elementos azarosos y que está influenciado por el contexto, pero que, en cualquier caso, se convertirá en conocimiento siempre que sea fruto de un proceso inductivo de reflexión y acción.

De ahí que Lave (1996) y Lave y Wenger (1991) se refieran a este tipo de conocimiento informal, integrado en el lugar de trabajo, como algo que solamente puede ser dominado por la participación activa en el lugar de trabajo. Por ello insisten estos autores en que, para poder aprender en el lugar de trabajo, se hace necesario verbalizar y comprender lo que se aprende, es decir, hablar y hacer transparente los saberes informales alcanzados, mediante la relación y la comunicación entre los trabajadores. En la misma dirección, Marsick (2012) aporta resultados de investigaciones sobre el modo de gestionar y apoyar tales aprendizajes informales. Situados más concretamente en el contexto educativo, Pérez Gómez (2008) asimila el conocimiento informal a lo que él denomina como conocimiento práctico del profesor.

Mjelde (2011), que analiza en su obra la función del taller en la formación de jóvenes y adultos, comenta la influencia que ha tenido la teoría del «aprendizaje situado» (*situated learning*) en la formación técnico-profesional de Dinamarca, teorizando al mismo tiempo sobre la relación que dicha teoría tiene con los conceptos «aprender haciendo» (*learning by doing*) de Dewey (2004) y «aprendizaje social» (*sociallearning*) de Vygotsky (1978).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Una vez establecidos el marco más general (el SNCFP) y el contexto teórico (algunos elementos de la Pedagogía de la Formación Profesional) de este proyecto sobre el desarrollo curricular de la Formación Profesional, veamos qué objetivos buscábamos y la metodología seguida.



De forma general, lo que buscábamos con esta propuesta curricular era incorporar sistemas de calidad en las enseñanzas de formación profesional en una doble dirección: por un lado, que los profesionales de la educación compartan y tomen como referencia para la planificación de la enseñanza elementos comunes de la familia profesional (tareas esenciales de cada título y familia, criterios para el desarrollo curricular, buenas prácticas, etc.); y por otra parte, que los profesores participen en procesos de formación continua para que, en el marco del sistema de cualificaciones, optimicen su práctica docente. De acuerdo con lo que se plantea en el informe inicial del proyecto (VV.AA., 2012), los objetivos eran fundamentalmente tres:

- a) Elaborar una guía para el desarrollo curricular basada en tareas esenciales, describiendo sus componentes y el modo de abordarla por parte de los profesores.
- b) Analizar la contribución de la guía curricular de la familia profesional como estrategia de concreción del currículum.
- c) Explorar la potencialidad de la familia profesional como unidad de referencia para el desarrollo de la guía y como proceso de reflexión-formación de los docentes.

En tanto que proyecto de innovación curricular, lo que se propone es que los profesores de cada familia profesional identifiquen y seleccionen las tareas esenciales de los títulos y certificados que vayan a impartir. Así, los coordinadores de cada familia en contacto con sus propios colegas, como si de una comunidad de práctica se tratara, se reúnen para seleccionar tales tareas, tratando de identificar el desempeño de los profesionales en el mercado laboral, para finalmente reconocer cómo se concreta dicho desempeño en un determinado Título de Formación Profesional o Certificado de Profesionalidad e, incluso, en el conjunto de la familia profesional. Una vez definidas y seleccionadas las tareas esenciales de cada cualificación y, si procede, de la familia profesional, los profesores en su programación y su actividad docente tendrán que ocuparse, como mínimo, de que sus alumnos dominen tales tareas esenciales; dicho de otra manera, una vez definidas las tareas esenciales, los profesores podrán enseñar más que dichas tareas, pero nunca menos.

Con el fin de llevar a término esta innovación se crea un grupo de trabajo que se constituye en seminario que analiza al mismo tiempo que se forma y va produciendo diferentes documentos y recursos. Inicialmente el grupo de trabajo está formado por los siguientes profesionales: los coordinadores de las familias profesionales de Informática, Imagen Personal y Hostelería y Turismo; un técnico en formación de HECANSA; dos técnicos de la Consejería de Educación; y dos profesores de Universidad. Posteriormente se agregan otros diez profesores más, coordinadores de familia, en unos casos, y, en otros, informantes clave de las siguientes familias profesionales: Sanidad, Servicios Sociales y a la Comunidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Agraria y Comercio y Marketing.

Las técnicas y los instrumentos utilizados en la recogida de información nos han permitido avanzar en el diseño de una la guía para el desarrollo curricular, tratando además de triangular los datos procedentes de los diferentes medios e instituciones.



Las principales fuentes de información han sido documentos oficiales e informantes claves, entre los que cabe destacar los boletines oficiales que regulan las cualificaciones, títulos y certificados de profesionalidad. El análisis del contenido se ha centrado en la propuesta de tareas asignadas al perfil profesional, un proceso que se ha contrastado mediante informantes claves consultados entre dos grupos: profesores expertos en cualificaciones de la familia profesional y tutores de la FCT en la empresa.

En los dos grupos, se ha realizado una entrevista semiestructurada centrada en conocer si había coincidencia en la propuesta de tareas esenciales y, en caso contrario, analizar los motivos de la discrepancia. En alguna familia profesional, sin embargo, se han utilizado además cuestionarios (verdadero-falso).

El contraste de las tareas esenciales (ajuste al mundo laboral) para cada título y certificado de profesionalidad se realiza en dos momentos: al principio, internamente, cuando el profesor, miembro del equipo estable, valora la propuesta inicial con otros colegas expertos en la cualificación y, en un segundo momento, externamente, cuando el mismo profesor se dirige a profesionales del sector que le informan si la relación de tareas esenciales responde a la realidad del entorno productivo.

4. LAS TAREAS ESENCIALES COMO PUNTO DE PARTIDA

Ya hemos dicho que lo que buscábamos era elaborar una guía para el desarrollo curricular, de cada título de formación profesional y de cada certificado de profesionalidad, centrada en las tareas esenciales que desarrollan los trabajadores en su puesto de trabajo.

El punto de partida, por tanto, tiene que ver con las tareas esenciales y lo podríamos formular del siguiente modo: si los profesores de formación profesional centran el desarrollo curricular de cada título o certificado en las tareas esenciales que realizan los trabajadores en su trabajo, incrementarán la calidad de su actuación docente, toda vez que prepararán mejor al alumnado para incorporarse al mercado laboral.

4.1. LA TAREA ESENCIAL: FUNDAMENTOS Y CONCEPTO

Desde nuestro punto de vista, buena parte de este trabajo, consistente en definir y seleccionar dichas tareas esenciales, está muy relacionado con lo dicho anteriormente sobre la Teoría de la formación situacional, el conocimiento tácito y la comunidad de práctica de Lave (1996) y Lave y Wenger (1991). La *teoría del aprendizaje situacional* nos remite a la importancia que tiene la práctica o la experiencia como fuente privilegiada de aprendizaje de las competencias profesionales. Por otra parte, el *conocimiento tácito* nos habla de la dificultad que existe a la hora de codificar y transmitir algunos aprendizajes (informaciones, procedimientos y valores) que se dan en dicha práctica que, si bien resultan informales o intangibles, ello no



quiere decir que no posean valor en términos de optimización de la producción y la calidad de las empresas. Y finalmente está la *comunidad de práctica*, como el espacio que hace posible que el conocimiento tácito se convierta en conocimiento explícito y se transfiera así a toda la organización.

En nuestro caso, lo que se propone con las tareas esenciales es utilizar la práctica, es decir, el *aprendizaje situacional*, como punto de partida o referencia obligada para los procesos de enseñanza-aprendizaje; un trabajo que se realiza entre los profesores de la propia familia profesional, que opera como una especie de *comunidad de práctica* que, entre otras cosas, tratará de que el *conocimiento tácito* (informal, intangible, contextual, pero no por ello menos importante) sobre una determinada cualificación también se convierta en conocimiento explícito, codificable y transmisible.

En definitiva, lo que tratamos de poner de manifiesto con la definición de tareas esenciales es que la mejora cualitativa de la formación profesional no depende solo de la organización, o de las modalidades, o de la oferta, sino también de aquellas cuestiones del sector productivo (tareas esenciales) que afectan al diseño y a la realización de las enseñanzas. Eraut *et al.* (2000) reconocen el valor pedagógico que tiene para los profesionales de la formación profesional conocer en profundidad los procesos de trabajo para mejorar los procesos de formación.

Se trata, pues, de que las enseñanzas de los títulos y certificados partan del correspondiente referente productivo indicado en cada cualificación. No obstante, siendo esto válido e importante, no parece suficiente para que los aprendizajes se lleven a término. Otros autores (Neuweg, 2000; Fischer, 2002; Rauner y Maclean, 2008) entienden que la formación profesional, además, debe desarrollarse en contextos no escolares ya que los contextos escolares no siempre propician que los estudiantes integren saberes relacionados con el conocimiento profesional. El motivo principal que estos autores esgrimen es que, habitualmente, los contextos escolares de formación organizan sus propuestas educativas por materias desde las que se insiste en sus fundamentos científicos y técnicos. Ahora bien, Rauner (2007) admite la posibilidad de que esto no sea así, siempre que los diseños curriculares y las programaciones de aula se organicen a partir de las tareas, lo que supone necesariamente situar el aprendizaje de las tareas en los propios procesos productivos de la actividad profesional.

En este sentido, se debe entender que los procesos productivos deben convertirse en un criterio preferente, que legitime la actuación de los formadores a la hora de organizar los procesos de enseñanza. Desde la perspectiva que propone Benner (1991), y que se defiende en este artículo, parece obvio que aquellas cuestiones relacionadas con la lógica disciplinar constituyan un criterio secundario, dando paso así a la lógica de los procesos de producción.

En cualquier caso, esta exigencia sitúa a las instituciones educativas ante dos retos. El primero se refiere a la necesidad de reconocer aquellas situaciones de trabajo y del mundo productivo que, por su relevancia, definen una cualificación profesional a diferencia de otras; por ejemplo, especificar las tareas que definen a un cocinero y que sin ellas no estaríamos hablando de ese profesional; tareas, en suma, que se supone que domina y por las que se le contrata. Benner (1991) se refiere a estas operaciones como «tareas paradigmáticas», que, a diferencia del conocimiento



meramente teórico, constituido por fundamentos disciplinares y técnicos, son las que se asocian a un conocimiento de los procesos productivos, contextualizado, que se da en el desempeño de la actividad laboral en las empresas. El segundo reto afecta directamente al docente de formación profesional, que, usando como referencia las tareas esenciales, tiene que programar la enseñanza y sus actividades para que los estudiantes-aprendices adquieran las competencias correspondientes de una determinada cualificación, es decir, aprendan lo que hacen los trabajadores (las tareas esenciales) en su puesto de trabajo.

La propia Benner (1997), que, como ya se ha dicho, denomina estas tareas como paradigmáticas, se refiere también a ellas como «tareas críticas» y no pocas veces como «tareas esenciales», siendo esta última la expresión que hemos preferido usar en nuestro trabajo.

A la vista de lo que proponen los autores anteriores y previa consulta de varios glosarios y documentos oficiales (DYNANO, 2001; Fernández-Ríos y Sánchez, 1997; INEM, 1995), proponemos la siguiente definición de «tarea»: *secuencia de actividades manuales y/o intelectuales que forman una unidad de trabajo con un principio y fin claramente definidos, cuya finalidad es llevar a cabo una determinada producción o servicio, en función de los procesos técnicos y de organización definidos en la empresa*. Algunos ejemplos de tarea serían los siguientes: redactar un informe, ejecutar procedimientos de depilación, aplicar técnicas culinarias para la elaboración de platos regionales, instalar sistemas informáticos, etc.

Por otra parte, decimos que la tarea es «esencial» cuando *la secuencia de actividades laborales, dentro de un sector productivo o familia profesional, resulta ser principal e importante; un rasgo distintivo de la naturaleza de dicha actividad*. En función de ambas definiciones, formulamos las siguientes características de la tarea esencial:

- Se refiere a una producción o servicio principal o importante, del que no se puede prescindir.
- Se realiza en función de procesos técnicos y criterios de calidad.
- Tiene lugar en escenarios reales de trabajo y se vincula a una o más ocupaciones.
- Para su ejecución se requieren esfuerzos físicos y/o mentales.
- Se compone de actividades: acciones que se llevan a cabo para conseguir una meta y que guardan entre sí una coherencia procedimental.
- Para su realización se requiere el dominio de determinadas competencias (conocimientos, procedimientos y actitudes).

4.2. PROCEDIMIENTO PARA LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE LAS TAREAS ESENCIALES

Una vez que hemos analizado el concepto de tarea esencial, sus características, sus ventajas y algunos fundamentos, ahora nos ocupamos del procedimiento que van a emplear los profesores a la hora de definir y seleccionar las tareas esenciales de cada título y certificado que se imparta en el propio territorio.

El problema que se plantea es que la expresión *tarea* no aparece en ninguno de los textos legales (órdenes o decretos) de consulta: ni en las cualificaciones, ni en



los títulos, ni en los certificados. Por tanto, ¿cómo identificar y definir dichas tareas esenciales?, ¿qué pasos seguir?

El primer paso es analizar el procedimiento empleado por el INCUAL para elaborar el catálogo de las cualificaciones. De acuerdo con lo establecido por el Consejo General de la Formación Profesional en mayo de 2003, para definir las cualificaciones, se crean en el INCUAL tantos grupos de trabajo como familias profesionales (26 en total), formados por agentes sociales y económicos (profesionales y empresarios), juntamente con los agentes educativos (técnicos y docentes), a los que, para determinadas familias profesionales, se agregaban también algunas Comunidades Autónomas. En el proceso (INCUAL, 2008) queda claro que al definir el diseño y los componentes de cada cualificación (y posteriormente del título y del certificado), la tarea constituye el punto de partida inicial: en primer lugar, los protagonistas del sector productivo, los propios trabajadores, definen qué sabe y hace bien un cocinero, un mecánico, un electricista, etc., es decir, definen las tareas principales de cada ocupación o puesto de trabajo; y a continuación, a partir de la definición de las tareas, los técnicos de cada familia profesional diseñan la cualificación y la formación asociada: competencias, realizaciones profesionales, contenidos, criterios, resultados de aprendizaje, etc. Además, a lo largo de este proceso se incluyen contrastes internos y externos, con la finalidad de ajustar la cualificación al puesto de trabajo y a los sistemas de producción. De alguna manera esto es lo que pretendemos también con la definición de tareas esenciales. Se trata de volver a lo que ha sido el punto de partida y el contraste de calidad para la definición de la cualificación, y a partir de ahí, del título y/o certificado correspondiente: el desempeño de los profesionales en su puesto de trabajo.

¿Cómo tienen acceso a esta información los profesores? En el grupo de trabajo hemos comentado y ensayado varios procedimientos, que no tienen por qué ser excluyentes. Antes de entrar en ello, debe quedar claro que el procedimiento a seguir en cada familia profesional dependerá de la propia familia y de la relación de los profesores con el mundo del trabajo; lo cual quiere decir que habrá familias profesionales a las que les resultará más fácil identificar las tareas esenciales y otras que encuentren una mayor dificultad.

El segundo paso, partiendo de la base de que los profesores conocen con detalle el SNCFP, consiste en informarse e identificar los cambios que han experimentado las ocupaciones y el mercado laboral de la familia profesional a la que pertenecen. Para este fin son de utilidad los observatorios y agencias: Observatorio Profesional, el Observatorio de las Ocupaciones, la Clasificación Nacional de Ocupaciones y la Clasificación Nacional de Actividades Económicas, el CEDEFOP y en el caso de Canarias, el OBECAN.

Finalmente, el tercer paso ya se centra específicamente en definir y seleccionar las tareas esenciales. Dado el carácter *esencial* es idóneo pensar en dos o tres tareas por cualificación (en nuestro caso han sido entre dos y tres para los certificados y entre cinco y ocho para los títulos), de acuerdo con el siguiente procedimiento, tal como consta en el informe del grupo de trabajo (VV.AA., 2012):



- En primer lugar, elaborar una sencilla descripción de las tareas que realiza un técnico en su empresa, tratando de responder a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que hace este trabajador en su lugar de trabajo? Puede servir de ayuda pensar en las diferentes fases del proceso productivo y en los diferentes puestos de trabajo que puede llegar a desempeñar. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la tarea va a quedar definida por un verbo de acción, un objeto y unas condiciones de desarrollo.
- Una vez que se han identificado tales desempeños profesionales, en el real decreto de los diferentes títulos de formación profesional consultamos el apartado denominado *Orientaciones Pedagógicas* de cada uno de los diferentes módulos profesionales. En dicho apartado nos fijamos en la sección referida a *las actividades profesionales asociadas* al módulo en cuestión y comprobamos si responde en su totalidad o parcialmente a la descripción de la tarea realizada anteriormente. De este modo, tomando como referencia las actividades profesionales identificadas en uno o en varios módulos, definimos la tarea esencial.
- A continuación, seguimos en el apartado de *Orientaciones Pedagógicas*, pero ahora prestamos atención a la sección que se refiere a *las líneas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje* y reconocemos ahí los resultados de aprendizaje asociados a la tarea esencial.
- A partir de este momento, dependiendo de cada familia profesional, la selección que realicen los profesores de las tareas esenciales se podrá contrastar de diversas formas: una, comparando las tareas esenciales con la información (estudios, informes, estadísticas, etc.) que nos ofrecen los diferentes observatorios y agencias consultadas; dos, revisando la selección de tareas entre los propios profesores de la familia profesional, suponiendo que buena parte de ellos tienen una relación más directa con la práctica profesional; tres, usar una metodología más sistemática, elaborando un cuestionario que les podamos pasar a empresarios o trabajadores del sector.

Entendemos que este puede ser un camino para definir las tareas esenciales mediante la reflexión y el debate entre el profesorado, sin perder de vista que lo que estamos definiendo es lo que sabe y hace el profesional en su trabajo, o lo que es lo mismo, lo que se supone que tiene que saber y hacer el estudiante cuando finalice su proceso de formación.

5. LA GUÍA PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Ya hemos comentado antes que uno de los objetivos de este proyecto curricular es elaborar lo que hemos denominado *Guía para el desarrollo curricular por familias*, que no es sino un recurso para facilitar y optimizar la programación didáctica de los profesores de formación profesional.

En términos generales, se pretende que los profesores se centren en la familia profesional, describiendo sus características y señas de identidad; una tarea



conducida por el coordinador y que se desarrolla mediante el diálogo y el debate entre los profesores de la familia. Desde el principio siempre ha estado claro para el grupo de trabajo que con esta guía no se pretende dar pautas o establecer una metodología para la programación didáctica y la conducción de la enseñanza de los profesores. Más bien lo que se busca en general con esta guía es que los profesores, a la hora de realizar su propuesta didáctica, no pierdan de vista las tareas esenciales que realizan los trabajadores.

Por tanto, la *Guía para el desarrollo curricular* solo pretende cumplir una *función mediadora* entre el currículo de formación profesional (cuyo texto se publica en el boletín oficial) y el desarrollo del currículo (programación didáctica y desarrollo). Con otras palabras, creemos que la guía no es otra cosa que un *documento puente* entre el diseño y la práctica docente, es decir, entre la formación y el empleo; y también un *documento bisagra*, en la medida en que facilita la flexibilidad de las enseñanzas. En la figura 3 vemos los componentes de la guía, que analizaremos con más detalle a continuación.

1. DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA PROFESIONAL

- 1.1. Relación de títulos y certificados que forman parte de la familia profesional.
- 1.2. Descripción de los títulos de formación profesional que se ofertan en el territorio.
- 1.3. Descripción de los certificados de profesionalidad que se ofertan en el territorio.

2. TAREAS ESENCIALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL

- 2.1. Relación de tareas esenciales por cada título y certificado de la familia profesional.
 - 2.2. Descripción de las tareas esenciales de cada título y certificado.
 - 2.3. Relación de tareas esenciales que son comunes a más de un título y/o certificado.
-

Figura 3. Componentes de la guía para el desarrollo curricular.

Para que los profesores de cada familia profesional puedan desarrollar este trabajo, la Dirección General de Formación Profesional del Gobierno de Canarias ha elaborado una herramienta informática que facilite el acceso a las bases de datos y la realización sistemática de los diferentes pasos a seguir. Con este programa informático, titulado *Guía de las Familias Profesionales*, se consiguen tres cosas importantes para la docencia en este campo: por una parte, que todos los coordinadores y profesores puedan cumplimentar la guía de su familia profesional, incorporando automáticamente la información que se precisa en cada apartado y que consta en diversas bases de datos; en segundo lugar, que puedan ir actualizando la guía, y especialmente la definición de tareas esenciales, en función de los cambios del mercado laboral y de los procesos productivos; y en tercer lugar, que los profesores que lo necesiten puedan realizar consultas de todo tipo sobre el funcionamiento del sistema de las cualificaciones y acerca de las diferentes familias profesionales.

En la siguiente web del Gobierno de Canarias se puede acceder a esta *Guía de las Familias Profesionales* (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>), donde ya podemos consultar las nueve familias profesionales que hasta la fecha la han cumplimentado: Comercio y Marketing, Electricidad y



Electrónica, Sanidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Agraria, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Informática y Comunicaciones.

5.1. LA DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA PROFESIONAL

El primer componente de la *Guía de las Familias Profesionales* es la descripción de la familia profesional, señalando sus características, especialidades, cualificaciones implicadas, títulos y certificados que la componen, condiciones de enseñanza, posibles acreditaciones, etc. Además, es necesario describir cada título y certificado que se oferte en el territorio.

En el acceso público (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>) señalado anteriormente, ya vemos los resultados de las nueve familias anteriores: para los títulos, la descripción consta de quince componentes (normativa, nivel, competencias, módulos formativos, sistema de reconocimiento, etc.); y para los cuestionarios, solo diez factores componen la descripción.

5.2. LAS TAREAS ESENCIALES DE LA FAMILIA PROFESIONAL

Teniendo en cuenta el procedimiento seguido, el segundo componente de la *Guía de las Familias Profesionales* consiste en definir y seleccionar las tareas más significativas o esenciales de los títulos y certificados ofertados en el propio territorio.

En este caso se definen las tareas esenciales de cada título y certificado y a continuación se detalla cada tarea esencial, incorporando las capacidades (en el caso de los certificados) y los resultados de aprendizaje de los módulos (en el caso de los títulos) que directamente se relacionan con la tarea, previa identificación también del código y de la denominación del módulo de referencia.

Aunque el trabajo todavía no está del todo terminado, en el mismo siguiente acceso público (<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>) vemos que ya se han definido las tareas esenciales para un importante número de títulos y certificados de las nueve familias profesionales nombradas anteriormente, tal como vemos, por ejemplo, si consultamos la Familia Profesional de Informática y Comunicaciones.

CONCLUSIONES

En este artículo se analizan algunas líneas teóricas generales que orientan la docencia en el campo de la formación profesional. Hemos comprobado que buena parte de la literatura sobre formación profesional se ocupa de los contextos de formación, de los recursos educativos y fundamentalmente de las tres dimensiones (diseño, desarrollo y evaluación) de los programas de formación. Pero, basándonos en nuevos escritos sobre Pedagogía de la Formación Profesional, creemos que la



propuesta de este artículo aporta una novedad a los postulados tradicionales, centrándose en las tareas que realizan los trabajadores en su puesto de trabajo, ya que es el mismo camino utilizado por las comisiones de expertos a la hora de definir las cualificaciones profesionales.

Conectando con lo que dicen algunos autores citados anteriormente (entre otros, Homs, 2002; Lave y Wenger, 1991; Mjelde, 2011), una de las ventajas que tiene la identificación de las tareas esenciales es desescolarizar la formación profesional y promover que se enseñe siguiendo los procesos que, de manera natural, utilizan los trabajadores en su empresa o lugar de trabajo.

Con todo, en relación con los objetivos formulados, podemos hablar de otras ventajas que los propios profesores que han participado en este proyecto reconocen que tiene esta definición y selección de tareas esenciales: acerca la formación a las exigencias del sector productivo; conecta a los profesores con la realidad, con el mundo de trabajo y con la empresa, como si las tareas esenciales representaran los ojos del mercado laboral para la formación; contribuye a la empleabilidad de las enseñanzas, toda vez que los alumnos, una vez que han finalizado los estudios, acceden a la búsqueda de empleo con una imagen ajustada de su perfil profesional; no menos importante es el hecho de que a partir de las tareas esenciales los profesores contextualizan, seleccionan y temporalizan mejor las situaciones de aprendizaje y los contenidos, teniendo en cuenta la realidad productiva de su territorio; y también facilita la coordinación entre los diferentes profesores de un centro para evitar repeticiones y solapamientos innecesarios.

Esta última ventaja referida a la coordinación no solo se hace necesaria entre los profesores de una misma familia profesional, sino también entre profesores de familias afines, lo cual entendemos que requiere, por parte de las autoridades educativas, la flexibilidad necesaria para modificar aspectos relacionados con la organización de los centros (tiempos, instalaciones, horarios, salidas, prácticas, etc.), si queremos optimizar la formación de los estudiantes por su mayor vinculación con la realidad y el desempeño profesional.

Por ello creemos que con esta iniciativa se avanza en la necesidad de que las reformas en formación profesional vayan más allá de los cambios estructurales. Más bien se trataría de «reestructurar [...] formas organizativas y curriculares que apoyen los cambios deseados» (Bolívar, 2008: 4), lo que significa al mismo tiempo poner el foco de atención en una perspectiva integrada de implementación del currículum propio del desarrollo de competencias.

De alguna forma, lo que podría aportar esta aproximación pedagógica es hacer pivotar el segundo nivel de concreción curricular no en el proyecto que tradicionalmente realizan los centros, sino en las señas de identidad de la familia profesional, tal como consta en los objetivos de este trabajo. Tiene importancia lo que decimos porque, a la hora de identificar las señas de identidad de cada familia profesional, la descripción (primer componente de la guía para el desarrollo curricular) se hace con relativa facilidad, siempre que se definan y se compartan los elementos para su identificación; lo que sin duda aportará la visión global de la familia, la relación entre las cualificaciones, las posibilidades de acreditación y, sobre todo, el potencial y credibilidad que, en dicho contexto, van a tener las tareas esenciales.



No resulta fácil, sin embargo, la definición y selección de tareas esenciales (segundo componente de la guía), que ha representado una labor sumamente compleja, toda vez que se precisa la toma de decisiones colectiva sobre el contenido y relevancia de lo que se entiende por tarea esencial del trabajador; una cuestión que tiene que ver con las unidades de competencia de cada cualificación, con el nivel de exigencia y responsabilidad, y también con los recursos que se utilizan en su desempeño.

Por ello es importante que la identificación de las tareas esenciales sea realizada por profesionales expertos de cada familia profesional que las dialoguen y acuerden, funcionando en este caso como una especie de comunidad de práctica que se reúne para tomar decisiones sobre la calidad y mejora de su trabajo profesional.

Pero no podemos olvidar que los expertos de cada familia profesional son profesores, no profesionales del sector productivo. Por ello, la definición de las tareas esenciales dentro de cada familia se lleva a cabo mediante un contraste interno y externo. En un primer momento, el contraste es interno, en la medida en que se tiene en cuenta la documentación pública y se dialoga y se acuerda con los propios colegas, que son docentes. Pero en un segundo momento se hace necesario también un contraste externo con la finalidad de validar el trabajo de los profesores, mediante entrevistas o cuestionarios con trabajadores y empresarios, que son los profesionales del sector productivo.

Una vez que en cada familia profesional se han definido y seleccionado las tareas esenciales de cada título y certificado, las tareas en cuestión actúan como criterio para priorizar qué se enseña y cómo. Lo cual no significa prescindir de la propuesta curricular prescrita por la Administración educativa, sino más bien ordenarla y seleccionarla en función de las prioridades establecidas en las tareas esenciales. La tarea esencial, por tanto, no constituye una propuesta didáctica en sí misma, sino más bien un criterio pedagógico, referente inexcusable desde nuestro punto de vista, para que cada equipo educativo realice su ineludible programación didáctica y la desarrolle.

Por otra parte, como hemos mencionado hace unas líneas, al contar con las tareas esenciales de cada título y certificado, también estamos contribuyendo a la definición de las señas de identidad de las diferentes familias profesionales. A lo largo de este proyecto y en contacto con los profesores que han participado, hemos podido comprobar que, en el contexto de cada familia profesional, las tareas esenciales operan como una especie de saber transversal con relación al sector productivo de referencia. Tanto es así que en algunos casos hemos comprobado, dentro de una misma familia profesional, e incluso entre familias con cierta afinidad, la existencia de tareas esenciales que son comunes a más de un título y certificado. En tales casos, consideramos que las tareas esenciales aportan además un valor estratégico, relacionado con la organización de las enseñanzas y de los centros; un asunto que ya se había propuesto en los objetivos.

De este modo, tomando como referencia las tareas esenciales de la cualificación y de la familia, desde el punto de vista organizativo se justificaría que los diferentes módulos se reordenen para hacer posibles los resultados de aprendizaje asociados a cada tarea esencial. Pero en todo caso, siempre debe quedar claro que la propuesta de tareas esenciales de cada familia, que realicen los diferentes grupos,



nunca debe considerarse como algo cerrado y acabado, sino como algo vivo, que se modifica con los cambios que tienen lugar en el mercado laboral y con las actualizaciones realizadas en el catálogo de las cualificaciones, que se aquilata cada vez más y mejor con el paso de los años; una tarea que bien podría hacer o gestionar el coordinador o coordinadora de cada familia profesional.

No obstante, reconocemos que avanzar en esta dirección no está exento de dificultades, por varias razones: porque el diseño curricular de la formación profesional está organizado de forma disciplinar, en asignaturas o módulos formativos; también por la propia inercia de los centros a la hora de organizar las enseñanzas; y por las normas que tradicionalmente han emanado de las autoridades educativas. Sabemos que la programación de las enseñanzas de formación profesional puede hacerse por ciclos (de forma integrada y en base a proyectos, que exigen una mayor coordinación) o por módulos (de forma disciplinar, que precisa de menos coordinación). En tal sentido, creemos que utilizar la guía para el desarrollo curricular como recurso didáctico (partir de las tareas esenciales) facilita tanto la programación integrada como la programación por módulos, pero, desde nuestro punto de vista, la guía representa un recurso que, por su propia naturaleza, precisa y demanda una mayor coordinación e integración de las enseñanzas que se imparten. Bueno sería, por tanto, que las Administraciones educativas fueran más flexibles, permitiendo una mayor autonomía a los centros para innovar y desarrollar proyectos integrados de formación profesional en base a las tareas esenciales.

Finalmente debemos señalar que a lo largo del desarrollo de este proyecto se ha aprobado en España la *Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)*, que crea la formación profesional dual del sistema educativo (art. 36). Ante este hecho la pregunta inevitable es la siguiente: ¿en la Formación Profesional dual qué papel puede jugar la guía de las familias profesionales y, más concretamente, la definición de tareas esenciales? La respuesta, desde nuestro punto de vista, es clara: el uso de la guía se hace todavía más necesario en los sistemas de formación profesional dual por varias razones principales. En primer lugar, porque, además de los profesores de los IES, serán los propios tutores de empresa quienes tendrán que consultar necesariamente la guía para situarse en el contexto más amplio del sector productivo y para conocer los componentes de cada título de formación profesional, así como las situaciones de aprendizaje que se precisan para conseguir las competencias de la cualificación. En segundo lugar, porque precisamente las tareas esenciales de cada título son las que se tienen que adquirir tanto en la empresa como en el centro; dicho de otra manera, las tareas esenciales constituyen el nexo entre la empresa y el centro educativo, el elemento común de referencia para que las actividades que realicen el profesor y el tutor de empresa estén coordinadas y operen con eficacia. Estamos convencidos, por tanto, de que recursos curriculares como el que se propone en este artículo podrán contribuir a la profesionalización de los docentes de formación profesional (estén en los centros educativos o de trabajo), así como a una mayor calidad de los sistemas de formación profesional y, especialmente, de los modelos basados en formación dual o en alternancia con el trabajo.

RECIBIDO: 1-7-2016, ACEPTADO: 22-2-2017



BIBLIOGRAFÍA

- AMOR, E.M. (2007). «Las cualificaciones profesionales: un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española». *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 81, 89-103.
- ARBIZU, F.M. (2007). «Cualificaciones profesionales: bisagra entre el empleo y la formación». En *Avances en Supervisión Educativa*, 7, monográfico (Revista digital de la Asociación de Inspectores de Educación de España). Recuperado el 5 de marzo, 2013, de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=218&Itemid=49.
- (2009). «Cualificaciones y Formación Profesional en España: evolución, necesidades y retos futuros». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 3-41.
- ARVIL V., MIDDLETON, A. y ZIDERMAN, A. (1992). «El documento de política del Banco Mundial sobre la educación técnica y la formación profesional», en *Perspectivas. Revista trimestral de Educación*, 82, xxii, 2, 133-150.
- BANCO MUNDIAL (1991). *Educación técnica y formación profesional*. Documento de política del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-Industrial*. Madrid: Alianza.
- BENNER, P. (1991). «The role of experience, narrative, and community in skilled ethical comportment». *Advances in Nursing Sciences*, 14(2), 1-21.
- (1997) *From Novice to Expert. Excellence and power in clinical nursing practice*. Berna: Hans Huber.
- BILLET, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin. En Fuller, *op. cit.*
- BLAS, F. de A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- BOE (1970). Ley General de Educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 6 y 7 de agosto de 1970.
- (1990). Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de octubre de 1990.
- (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 20 de junio 2002.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006.
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013.
- BOLIVAR, A. (2008). «Las competencias y las profesiones». *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- BRUNET, I. y BEZUNEGUI, A. (2003). *Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CARVAJAL, M.L. y HERMÁN, L.M. (2012). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo* (libro electrónico). Málaga: IC Editorial.
- CASTELLS, M. (1994). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

- CHACÓN DELGADO, M. (2011). «Nuevos aires en la Formación Profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 50-53.
- CIPOLLA, C.M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). «Formación profesional: una necesidad para la empresa». En *Documentos-Círculo de Empresarios*, 1, 1-75. Recuperado el 15 de enero, 2014, de http://api.ning.com/files/0mplsrpk3E11hTfIcebQVx2N1OB18GcFbq6anfZquoe9VueLxr4eoDCGseW-gTfAeN*iUp-Qc603*DD3WmXIWFSSmW8fSETmE/FP.pdf.
- COLARDYIN, D. (2002). *La evaluación basada en competencias. Documento conceptual*. Recuperado el 12 de noviembre, 2013, de <http://www.ons.org/udse/secondary/documentos/1-Trad%20ASSESSMENT20%base-1.DOC>.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- (2006). *El marco europeo de cualificaciones: una nueva herramienta para entender las cualificaciones en toda Europa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- CRESPO, S. (2010). *Elaboración de programaciones y unidades de trabajo en la formación profesional* (libro electrónico). Alicante: ECU.
- DAVIES, B.J. (2009). «El sistema de formación profesional en Gales», en GAIRÍN, J., ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 51-80.
- DE PABLO, A. (1997). «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción». *Reis*, 137, 137-161.
- DEL CASTILLO, M. (2003). «Una ley para la Formación Profesional». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3 (55), 343-348.
- DELORS, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DEWEY, J. (2004). *Experienciayeducación* (1.ª edición: 1939). Madrid: Biblioteca Nueva
- DYNANO (2001). «Dynamiques territorielles et mobilité des compétences». *Glossaire français-anglais-allemand-espagnol-italien*. Ministerio de la Educación Nacional de Francia.
- EAEA (2017). *Manifiesto for Adult Learning in the 21st Century*. Brussels: European Association for the Education of Adults. Recuperado el 4 de febrero, 2017, de <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifiesto/manifiesto.pdf>.
- ECHEVERRÍA, B. (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- (2003). Cualificar mediante la Formación Profesional, ¿quimera, realidad, anhelo? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(3), 349-364.
- ECHEVERRÍA, J. (2002). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *e-learning*. *Revista de Educación*, extraordinario, 201-210.
- (2012). Aprendizaje e innovación en la sociedad red, en GAIRÍN, J. (ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España, 32-43.



- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. y SENKER, P. (2000). «Development of knowledge and skills at work», en COFFIELD, F. (ed.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, vol. 1. Bristol, The Policy Press. En Fuller, *op. cit.*
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J. e INGLÉS, M. (1994). *La Formación Profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori-ICE de la UB.
- FERNÁNDEZ LUZÓN A. y TORRES M. (2013). *Las Políticas de Formación Profesional en España y en Europa: Perspectivas Comparadas*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ RAMOS, J.A. (2009). «Los nuevos retos de la Formación Profesional». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 1-3.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, M. y SÁNCHEZ, J.C. (1997). *Valoración de puestos de trabajo. Fundamentos, métodos y ejercicios*. Madrid: Díaz de Santos.
- FERRÁNDEZ, A., TEJADA, J. y otros (2010). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FISCHER, M. (ed.) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- FLECHA, R. (1994). «Nuevas desigualdades educativas», en CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FULLER, A. (2006). «La combinación formación-trabajo». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 37, 70-83.
- GABILONDO, A. (2011). «Europa y España ante el reto de la Formación Profesional». *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 4, 15-29.
- GAIRÍN, J. (2009). «Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente: una visión desde Europa», en GAIRÍN, J., ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 171-214.
- (2012) (ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (2009) (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- GARCÍA FRAILE, J.A. (2009). «Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias». *Efora. Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas*, 3, 83-114.
- GESSLER, M. (2009). «El sistema de formación profesional en Alemania», en GAIRÍN, J.; ESSOMBA, M. y MUNTANÉ, D. (coords.). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer España, 23-50.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GREINERT, W.-D. (2004). «Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica». *Revista de Formación Profesional*, 32, 18-26.
- GOBIERNO DE CANARIAS. (2015). Guía de las Familias Profesionales. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Revisado el 29 de junio, 2015, de <http://www3.gobierno-decanarias.org/medusa/orienta/webguiasformativas/>.
- GONCZI, A. (2002). «Teaching and Learning of the Key Competencies», en D.S. RYCHEN, L.H. SALGANIK y M.E. McLAUGHLIN (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical.



- HOMS, O. (2002). *De la cualificación a la competencia: cambio de época y de paradigma*. Madrid: Universidad Complutense.
- (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Obra Social. Fundación La Caixa: Barcelona (edición electrónica disponible en Internet) Recuperado el 22 de marzo de 2014 en: <http://www.laCaixa.es/ObraSocial>.
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- (2008). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado el 1 de octubre de 2012 en: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web_Folleto_castellano.pdf.
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la Formación Profesional Ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de Formación Ocupacional.
- JIMÉNEZ, B. (2003). «La calidad en el centro y en las aulas de Formación Profesional». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(3), 433-446.
- JOVER, G., FERNÁNDEZ, C. y RUIZ, M. (2005). «El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea», en ESTEBAN CHAPAPRIA, V. (ed.), *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- KERN, H. y SCHULMANN, M. (1988). *El fin de la división del trabajo. Racionalización en la producción industrial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press. En Fuller, *op. cit.*
- LAVE, J. (1996). «Situated learning in communities of practice», en RESNICK L.B., LEVINE J.M, y TEASLEY, S.D. (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Pittsburgh US, APA Books.
- LÓPEZ CALVO, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2008). «La formación profesional por competencias: las implicaciones en la relación entre formación y empleo». *Tempora. Revista de historia y sociología de la educación*, 1, 155-173.
- LORENTE, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro.
- LUCENA, M., ÁLVAREZ, J. y RODRÍGUEZ, C. (2011). «Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional». *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2(1), 21-27.
- MAJÓ, J. (1996). «Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 6-7, 45-47.
- MARSICK, V.J. (2012). «¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo?», en GAIRÍN, J (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer España, 74-93.
- MARSIK, V.J., VOLPE, M. y WATKINS, K.E. (1999). «Theory and practice of informal learning in the knowledge era». *Advances in Development Human Resources*, 1, 80-95.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional* (tesis doctoral). Valencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- MENDEL-AÑONUEVO, C. (2003). *Lifelong learning. Discourses in Europe*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.



- MERINO, R. (2005). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual». *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, 8, 211-236.
- MERINO, R. (2006). «¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 37, 55-69.
- MJELDE, L. (2011). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Toronto. The Centre for the Study of Education and Work.
- MIRA LEMA, J.L. (2003). El reto de la Formación Profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 3(55), 335-342.
- NEUWEG, G. (ed.) (2000). *Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Vienna, Munich, Studien-Verlag. En Rauner y Maclean, *op. cit.*
- OCDE (2010). *Learning for Jobs. Reviews of Vocational Education and Training*. París. El documento se ha traducido en español como *Preparándose para trabajar*. Recuperado el 9 de diciembre de 2013 en: http://www.fundaciobcnfp.cat/data/files/contentsPdf/603__preparandose-para-trabajar.pdf.
- OIT (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional. El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. CINTERFOR: Montevideo. Por Fernando Vargas Zúñiga.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001). «La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91-113.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PLANAS, J. (1986). «La Formación Profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, 5, 71-112.
- RAUNER, F. (2007). «El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 40, 58-73.
- RAUNER, F. y MACLEAN, R. (ed.) (2008). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Madrid: Springer.
- REINISCH, H. y FROMMBERGER, D. (2004). «Entre la escuela y la empresa: rasgos evolutivos de la formación profesional en los Países Bajos y Alemania, con perspectiva comparativa». *Revista Europea de Formación Profesional* (CEDEFOP), 32, 27-33.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Alertes.
- RUBIO HERRÁEZ, E. (2008). «Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento». *Revista Participación Educativa*, 9, 14-29.
- SALINERO MARTÍN, M.Y. (2009). «La Formación Profesional como fuente de ventaja competitiva para las empresas y como oportunidad de empleo». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 43-67.
- SANTOS, F. (2010). «Diseño de medios didácticos en las enseñanzas de Formación Profesional». *Innovación y Experiencias Educativas. Revista Digital*, 8, 1-9.
- SCHULTZ, T.W. (1968). *Valor económico de la educación*. México: Uteha.



- SOLER, M. (2011). «Presente y futuro de la Formación Profesional en España». *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 4, 38-47.
- TOURAINÉ, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- ÚBEDA, M. (2009). «La inversión en Formación Profesional: su impacto y mediación en la cuenta de resultados y en la productividad». *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 2, 131-161.
- UNESCO (1996). *La Educación Técnica y la Formación Profesional*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116133so.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (2002). *La Declaración de Copenhague*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Recuperado el 7 de junio de 2013 en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/copenhagueprocesoes.pdf?documentId=0901eE72b800c73a1>.
- VARSORI, A. (2004). «El papel de la Formación Profesional en la política social europea y el CEDEFOP». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 32, 68-82.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2008). «Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias». *Educación XXI*, 11, 155-181.
- VV.AA. (1981). *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid, Ministerio de Economía y Comercio.
- (2012). *Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional I* (Informe inicial del proyecto. Documento no editado). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, Gobierno de Canarias.
- (2014). *Guía para el desarrollo curricular por familias de la Formación Profesional II* (Aportaciones del segundo grupo y resultados finales del proyecto. Documento no editado). Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, Gobierno de Canarias.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- WESSILINK, R., BIEMANS, H., MULDER, M. y VAN DEN ELSEN, E. (2007). «La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses». *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 40, 42-57.
- ZAMANILLO, I. y LARENA, I. (2010). «Un nuevo escenario para el tratamiento del conocimiento tácito». *International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management XIV Congreso de Ingeniería de Organización*. Donostia-San Sebastián.

